

« Les surdoués ? Tous les mêmes ! »

Des représentations sociales des enseignantes sur ces élèves

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : **Nicolas De Censi**
Sous la direction de : **Nicole Trachsel**
La Chaux-de-Fonds **avril 2017**

Remerciements

Je tiens à exprimer ma gratitude à toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à l'élaboration ou la réalisation de ce mémoire. Vous êtes (malheureusement ?) trop nombreux pour être tous cités.

Je remercie mon directeur de mémoire, Madame Trachsel, pour ses encouragements et, surtout, pour m'avoir fait confiance quant aux démarches choisies dans ce mémoire.

Je remercie aussi Madame Pasche-Gossin qui, grâce à ses quelques conseils avisés, m'a permis de continuer d'avancer et de croire en ce travail.

Je remercie vivement mes colocataires, Alfredo Jofre, Claire Besson et Julien Montrichard pour leurs relectures, leur soutien, leurs encouragements et pour leur compréhension.

Je tiens à remercier une fois encore les personnes qui ont accepté de participer aux entretiens, alors même qu'elles ignoraient le but final de ma recherche.

Finalement, j'exprime ma plus profonde gratitude à Myriam Jeanmonod pour ses conseils, ses nombreuses relectures, sa compréhension et son soutien de tous les instants.

Résumé

Considérés parfois comme un « effet de mode », les élèves à haut potentiel intellectuel ou, selon l'ancienne appellation, les « surdoués » sont souvent présents dans les classes ou les médias. Par ces biais, les enseignants et le grand public ont alors parfois « fantasmé » à propos de ces élèves...

« Génies » ? « Professeur Tournesol » ? « Marginaux » ? Qui sont-ils vraiment finalement ? Comment les voit-on ? Et qu'est-ce qu'une « représentation sociale » ?

Ce travail de recherche vise à répondre à chacune de ces questions à l'aide de la littérature scientifique les concernant. Le haut potentiel intellectuel et ses particularités y sont décrits en détails, de même que les représentations sociales. Ces dernières étant présentes constamment dans nos vies, leurs utilités et leurs fonctionnements y sont aussi expliqués.

Le but final est de distinguer le contenu de la représentation sociale des enseignants concernés par le haut potentiel intellectuel à propos des élèves qui le sont aussi.

« Connais-toi toi-même. »

– Socrate

Cinq mots clés :

- Représentations sociales
- Haut potentiel intellectuel
- Particularités
- Élément central
- Élément périphérique

Liste des figures

Figure 1: pensée constituée et pensée constituante	7
--	---

Liste des tableaux

Tableau 1: répartition de la technique de Vergès (exemple.).....	27
Tableau 2 : répartition des thèmes selon la technique de Vergès.....	33
Tableau 3 : thèmes périphériques ou centraux	33
Tableau 4 : résultats des mises en causes	34
Tableau 5 : résultats des analyses des entretiens semi-directifs	41
Tableau 6 : répartition selon Vergès	42
Tableau 7 : résultats des analyses des entretiens semi-directifs	42

Liste des annexes

Guides d'entretiens

ANNEXE 1 : GUIDE D'ASSOCIATION LIBRE.....	I
ANNEXE 2 : GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF	II

Méthodologie

ANNEXE 3 : MARCHE A SUIVRE METHODOLOGIQUE	III
---	-----

Entretien avec A

ANNEXE 4 : ENTRETIEN AVEC A : ASSOCIATION-LIBRE.....	IV
ANNEXE 5 : ENTRETIEN AVEC A : ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF	VII
ANNEXE 6 : ENTRETIEN AVEC A : MISE EN CAUSE	XXXIV

Entretien avec B

ANNEXE 7 : ENTRETIEN AVEC B : ASSOCIATION-LIBRE	XXXVI
ANNEXE 8 : ENTRETIEN AVEC B : ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF	XXXIX

ANNEXE 9 : ENTRETIEN AVEC B : MISE EN CAUSE	LXXXII
--	---------------

Entretien avec C

ANNEXE 10 : ENTRETIEN AVEC C : ASSOCIATION-LIBRE.....	LXXXIII
ANNEXE 11 : ENTRETIEN AVEC C : ENTRETIEN SEMI-DIRECTIF	LXXXV
ANNEXE 12 : ENTRETIEN AVEC C : MISE EN CAUSE	CXIV

Association-libres

ANNEXE 13 : DONNEES BRUTES ET CALCUL DE LA DIVERSITE	CXV
ANNEXE 14 : CATEGORISATION PAR THEMES CONNOTES.....	CXVII

Association-libres : thèmes connotés

ANNEXE 15 : REPARTITION ET CALCULS	CXIX
ANNEXE 16 : REPARTITION ET CALCULS (SANS INDIVIDUALITES).....	CXX
ANNEXE 17 : REPARTITION GRAPHIQUE (SANS INDIVIDUALITES)	CXXI
ANNEXE 18 : REPARTITION SELON VERGES (SANS INDIVIDUALITES)....	CXXII

Association-libres : thèmes sans connotation

ANNEXE 19 : REPARTITION ET CALCULS (SANS INDIVIDUALITES)	CXXIII
ANNEXE 20 : REPARTITION GRAPHIQUE (SANS INDIVIDUALITES)	CXXIV
ANNEXE 21 : REPARTITION SELON VERGES (SANS INDIVIDUALITES).....	CXXV

Résumé des entretiens semi-directifs

ANNEXE 22 : A	CXXVI
ANNEXE 23 : B	CXXXIV
ANNEXE 24 : C	CXLI
ANNEXE 25 : RESUME THEMATIQUE (A, B ET C)	CLIII

Sommaire

INTRODUCTION	1
--------------------	---

CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE.....	3
--------------------------------	---

1.1 DEFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE	3
1.1.1 Raison d'être de l'étude	3
1.1.2 Présentation du problème	3
1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche	4
1.2 ETAT DE LA QUESTION.....	5
1.2.1 Origine ou bref historique.....	5
1.3 CHAMPS THEORIQUES ET CONCEPTS : LES REPRESENTATIONS SOCIALES	6
1.3.1 Définition générale.....	6
1.3.2 La pensée constituée et la pensée constituante	7
1.3.3 Les deux processus des représentations sociales	8
1.3.4 Le noyau central et les éléments périphériques	9
1.4 CHAMPS THEORIQUES ET CONCEPTS : LE HAUT POTENTIEL INTELLECTUEL (HPI).....	10
1.4.1 Terminologie	10
1.4.2 Le haut potentiel intellectuel (HPI).....	11
1.4.3 L'intelligence et les tests de quotient intellectuel (QI).....	12
1.4.4 La dyssynchronie.....	13
1.4.5 Les six profils des EHPI.....	15
1.5 CONTROVERSES ET RESSEMBLANCES ENTRE ETUDES	16
1.6 QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS OU HYPOTHESES DE RECHERCHE	17
1.6.1 Identification de la question de recherche	17
1.6.2 Objectifs ou hypothèses de recherche	18

CHAPITRE 2. METHODOLOGIE.....	19
-------------------------------	----

2.1 FONDEMENTS METHODOLOGIQUES.....	19
2.1.1 Type de recherche	19
2.1.2 Type d'approche.....	19
2.1.3 Type de démarche.....	20
2.2 NATURE DU CORPUS	20
2.2.1 Récolte des données	20
2.2.2 Procédure et protocole de recherche	21
2.2.3 Echantillonnage	23

2.3	METHODES ET/OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES	25
2.3.1	<i>Transcription.....</i>	25
2.3.2	<i>Traitement des données.....</i>	26
2.3.3	<i>Méthodes et analyse</i>	29
 CHAPITRE 3. ANALYSE ET INTERPRETATION DES RESULTATS		31
3.1	ASSOCIATION-LIBRES ET MISES EN CAUSE	31
3.1.1	<i>Calcul de la diversité.....</i>	31
3.1.2	<i>Technique de Vergès</i>	31
3.1.3	<i>Confrontation des résultats aux mises en cause.....</i>	34
3.2	ENTRETIENS SEMI-DIRECTIFS.....	35
3.2.1	<i>Entretiens semi-directifs : premières observations.....</i>	35
3.2.2	<i>L'aspect cognitif des EHPI</i>	36
3.2.3	<i>Le rapport au travail des EHPI.....</i>	36
3.2.4	<i>L'aspect émotionnel / affectif.....</i>	37
3.2.5	<i>L'aspect social.....</i>	38
3.2.6	<i>Le comportement</i>	39
3.2.7	<i>Les différences.....</i>	39
3.2.8	<i>Le cadre.....</i>	40
3.2.9	<i>L'incompréhension.....</i>	40
3.2.10	<i>Les risques.....</i>	41
3.2.11	<i>Bilan des résultats obtenus lors des entretiens semi-directifs.....</i>	41
3.3	CONFRONTATION DE TOUS LES RESULTATS OBTENUS	42
3.4	BILAN SUCCINCT DE L'ENSEMBLE DES RESULTATS	44
 CONCLUSIONS.....		45
 BIBLIOGRAPHIE		47

Introduction

Mes motivations à effectuer ce travail de mémoire professionnel de bachelors concernant cette thématique sont variées. En effet, je connais personnellement plusieurs personnes diagnostiquées à haut potentiel intellectuel. Après discussion avec elles à ce sujet (notamment suite à mes études à la HEP-BEJUNE), il semblerait que la majorité d'entre elles ont vécu des expériences relativement négatives lors de leur scolarité obligatoire. Cela m'ayant interpellé, je me suis demandé si la situation actuelle était la même qu'il y a 10-20 ans.

D'un point de vue professionnel, ce sujet comporte de nombreux objectifs. En effet, j'ai eu plusieurs fois l'occasion de travailler lors de stages ou de remplacements avec des élèves à haut potentiel intellectuel (diagnostiqués). Leur rythme de travail ainsi que leur capacité de compréhension étant plus élevés dans la majorité des cas, je devais constamment prendre en compte leurs différences lors de mes préparations de leçons. Néanmoins, ces mesures de différenciation ne prenaient en compte que l'aspect cognitif de ces élèves, délaissant donc le socio-affectif alors que, justement, la plupart des « mauvaises » expériences que l'on m'a relaté se situaient plutôt à ce niveau-là.

La raison pour laquelle je souhaitais aborder ce sujet de cette manière est simple : comme nous le verrons par la suite, les représentations sociales influencent les pratiques professionnelles. De fait, chaque geste, outil et réaction des enseignants en est le résultat. Connaître le contenu de leurs représentations sociales revient donc à connaître leur pratique et, surtout, leurs raisons d'être. Ainsi, il sera possible pour vous et moi de faire un travail de réflexion et d'introspection : comment imagine-t-on un élève à haut potentiel intellectuel ? Quels en sont les aspects les plus importantes à mes yeux ?

Les enjeux de ce travail de mémoire sont donc multiples. Il s'agit de mettre en exergue les représentations sociales des enseignants concernant les élèves à haut potentiel intellectuel, mais aussi de constater quelles solutions sont à dispositions des enseignants. Au jour d'aujourd'hui, la littérature est grande à ce sujet : mais n'est-elle que théorie ou est-elle aussi pratique ?

Pour réaliser cette recherche, je vais tout d'abord définir clairement ce qu'est une représentation sociale et leurs influences. Les processus inhérents à cette dernière et les éléments qui la composent seront aussi expliqués de manière détaillée. De la même manière, le haut potentiel intellectuel ainsi que ses particularités seront définis. Ceci me permettra de mieux comprendre le sujet de ce travail et donc d'émettre ma question de recherche.

Par la suite, je présenterai la méthodologie que j'ai décidé d'utiliser pour mener à bien ce mémoire professionnel de Bachelor. Les différents outils et techniques seront présentés, de même que les résultats qu'ils me permettront d'obtenir. Leur utilisation et la manière d'analyser les données seront aussi décrites en détails, notamment car cette recherche est pluriméthodologique.

Dans le dernier chapitre de ce travail je vais analyser les différentes données recueillies à l'aide des outils décrits précédemment. Je comparerai ensuite les résultats les uns aux autres afin de leur donner du relief et de me rapprocher encore plus de la réalité de la représentation sociale. A partir de là, je tâcherai de répondre à ma question de recherche.

Chapitre 1. Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

1.1.1 *Raison d'être de l'étude*

Après de multiples recherches, j'ai constaté qu'il n'y a, *a priori*, aucune étude sur les représentations sociales vis-à-vis des élèves à haut potentiel (par la suite EHPI) à ce jour. Dès lors, j'ai pris le parti d'étudier ces dernières afin de mettre en évidence les éléments que les enseignants connaissent (consciemment ou non) concernant les EHPI. J'ai choisi de rechercher celles des enseignants plutôt que celles d'une autre profession ou d'une autre population puisqu'il s'agit de ma future activité professionnelle.

1.1.2 *Présentation du problème*

Les EHPI sont des élèves vis-à-vis desquels tout enseignant risque d'être un jour « confronté » au sein de sa classe. Néanmoins, il est possible que l'on ne réalise pas que l'on est en face d'un élève différent des autres. Cela peut être dû à une erreur d'interprétation, à une méconnaissance concernant ces élèves ou simplement car l'EHPI n'a pas un comportement « typique ». C'est justement dans ces deux derniers cas que les représentations de l'enseignant interviennent le plus : si l'élève X ne correspond pas à la description donnée par la représentation A de l'enseignant, dès lors il n'est (*a priori* ?) pas un élève A.

De même, cela peut arriver au sein d'une salle des maîtres. D'après mes observations, un enseignant ne sachant pas que faire ni comment agir avec un élève présentant des difficultés (d'intégration, de comportement ou de l'apprentissage par ex.) va probablement en discuter avec ses collègues à un moment donné. Dans cette situation de discussion et de réflexion commune, les représentations des enseignants vont se confronter les unes aux autres. Un consensus se dégagera alors de cet échange en une représentation sociale de l'élève dont il était question, mais aussi des autres sujets abordés touchant potentiellement l'élève (troubles du comportement, dys-, etc.). Il est alors possible que les collègues donnent un élément de réponse crucial conduisant à la démarche adéquate pour l'élève, mais le contraire est également probable. En étudiant les représentations sociales, il me sera donc possible de comprendre en partie les enjeux et les processus qui ont lieu lors de ces discussions dans les salles des maîtres.

1.1.3 Intérêt de l'objet de recherche

Ce travail de recherche vise à mettre en exergue les représentations sociales des enseignants concernés par la thématique du haut potentiel intellectuel (par la suite HPI) vis-à-vis des EHPI pour plusieurs raisons. Tout d'abord, aborder cette thématique par le biais des professionnels concernés présente deux situations avantageuses. Pour les enseignants à HPI, un travail de remise en question ou d'introspection quant à leur pratique professionnelle sera possible. Pour tous les autres, comprendre le fonctionnement des EHPI sera peut-être plus aisé puisqu'il serait expliqué par des personnes (in)directement concernées.

Les EHPI sont des élèves vis-à-vis desquels le corps enseignant est « confronté » régulièrement car, suivant les critères du HPI (125 ou 130 de quotient intellectuel – par la suite QI –), entre 2,2% et 5% de la population l'est ¹. Cela représente donc, au sein de l'école obligatoire, entre une à trois classe pour un EHPI. La proportion n'étant pas des moindres, faire un travail à ce sujet me sera utile quant à ma pratique future puisque je vais acquérir des notions théoriques pointues les concernant.

Une autre raison est l'hétérogénéité des EHPI. En effet, la typologie proposée par Betts et Kercher (cités par Pereira-Fradin dans dir. Tordjmann, 2005) montre que les réactions des EHPI face à l'environnement scolaire sont à la fois variées et variables : il existe six « profils » d'EHPI. En outre, un EHPI peut être à la fois une combinaison de différents d'entre eux ou passer de l'un à l'autre au gré du temps (Kieboom, 2011). Dès lors, un EHPI peut « passer entre les gouttes » de la détection en fonction du/des « profil-s » adopté-s et des connaissances et réactions de son enseignant à son égard. Comme nous le verrons plus tard, les connaissances, les réactions et les comportements sont issus à la fois de l'individu (le caractère), mais aussi des représentations sociales qu'il possède face à un objet de représentation (en l'occurrence l'EHPI et/ou l'élève concerné).

Ce point crucial est justement la dernière raison qui me pousse à étudier les représentations sociales des enseignants vis-à-vis des EHPI. En comprenant les mécanismes et les contenus implicites de leurs représentations, il sera peut-être possible, pour vous et moi, de mettre en évidence les représentations erronées ou de « renforcer » celles qui ne le sont pas. Le but étant d'améliorer ma pratique professionnelle en augmentant mes connaissances théoriques.

¹ Les tests de QI considèrent que l'intelligence moyenne est de 100. La population a donc été répartie en suivant une courbe de Gauss avec un pic à 100. Dès lors, 5% de la population à un QI supérieur ou équivalent à 125 et seulement 2,2% à un résultat supérieur ou équivalent à 130 (Caroff, dans dir. Tordjmann, 2005).

1.2 Etat de la question

1.2.1 Origine ou bref historique

♦ Les représentations sociales

La première théorie retenue de manière générale comme étant une prémisse aux représentations sociales provient du début du XX^e siècle par Durkheim avec sa théorie des représentations collectives face aux représentations individuelles (1924). Cette théorie avait pour but de comprendre les pratiques et pensées dans une société précise.

En 1961, Serge Moscovici avec son ouvrage *La Psychanalyse, son image et son public* a repris cette théorie des représentations collectives de Durkheim et l'a transformée en celle des représentations sociales. Moscovici s'était rendu compte qu'au sein d'une même population plusieurs représentations étaient présentes et, surtout, qu'elles étaient construites par le groupe et les interactions entre les différents groupes.

Par la suite, différents auteurs ont apporté leur contribution à la théorie des représentations sociales comme Abric en 1976 et sa théorie du noyau central (que j'expliquerai plus en détail par la suite) ou Bauer & Gaskell et leur « *Toblerone model of social representations* » en 1999. Encore aujourd'hui d'autres auteurs continuent de développer cette théorie dans plusieurs champs des sciences sociales.

♦ Le haut potentiel intellectuel

Les premières études scientifiques du haut potentiel intellectuel sont apparues au début du XX^e s. avec les recherches de Stanford quant au QI et à « l'anormalité » de certains sujets « brillants ». Plus tard, en 1921, Terman a mis en place ce qui est certainement l'étude la plus ambitieuse ayant été faite à ce sujet : il a suivi sur plusieurs dizaines d'années plus de 1'500 individus à HPI sélectionnés parmi 250'000 personnes. A sa mort en 1958, d'autres chercheurs ont continué ce suivi jusqu'au décès des participants.

Plus tard, la théorie quant au HPI a vu naître plusieurs changements. Ces derniers concernaient le développement des EHPI (Terrassier, 1999) ou leur définition (Renzulli, 1986) par exemple. D'autres auteurs ont ensuite développé certains de ces concepts ou d'autres concernant le HPI ou des sujets d'études voisins (notamment la définition de l'intelligence).

1.3 Champs théoriques et concepts : les représentations sociales

1.3.1 Définition générale

Pour Moscovici, « [...] *the purpose of all representations is to make something unfamiliar, or unfamiliarity itself, familiar.* » (Moscovici dans Farr & Moscovici, 1977, p.24). Il s'agit donc, pour un individu précis, de donner du sens à un objet ou une situation insolite auquel il n'a pas encore été confronté. Ainsi fait, il réutilisera le sens qu'il aura construit dans des situations similaires à la première vécue ou face à un objet semblable.

De fait, les représentations sociales sont aussi utiles et utilisées dans toutes les autres situations de la vie. En effet, selon Denise Jodelet, « *elles [les représentations sociales] sont un guide de lectures des codes, valeurs, modèles, idéologies que les sociétés véhiculent, et des systèmes d'interprétation qu'elle propose* » (Jodelet, 2015, p.20). Les représentations sociales sont donc une forme de savoir qui permet d'appréhender la réalité par le biais de connaissances acquises et donnant du sens à celle-ci. Ce savoir inconscient guide les (ré)actions des individus (cognitivement, affectivement, socialement, pratiquement, etc.) dans leur vie de tous les jours de manière à ce que celles-ci soient porteuses de sens (dir. Andreouli, Gaskell, Sammut & Valsiner, 2015).

Les représentations sociales étant une forme de connaissance, elles sont donc partagées, que ce soit à petite (salle des maîtres) ou à grande échelle (pays). Par ce biais, elles font partie de la réalité sociale vu qu'elles influencent (en termes de valeurs, idéologies, pratiques, etc.) une grande portion d'une population donnée. Les représentations sont donc sociales et non pas collectives comme le proposait Durkheim (Fraser & Jaspars, dans dir. Farr & Moscovici, 1977).

Ces représentations sont aussi sociales puisque issues des interactions entre les individus, entre différents groupes ou entre un individu et un groupe. En effet,

« [...] *un objet n'existe pas en lui-même, il existe pour un individu ou pour un groupe et par rapport à eux. C'est donc la relation sujet-objet qui détermine l'objet lui-même [...], la représentation dès lors est bien toujours une représentation sociale.* »

- Abric, 2016, p.16

Cela signifie que l'étude des représentations sociales est étroitement liée à l'étude des comportements sociaux et de la psychologie (entre autres), mais aussi qu'elle permet de faire l'épistémologie du « sens commun » puisqu'une représentation sociale n'apparaît que face à un objet précis (Jodelet, 2015).

1.3.2 La pensée constituée et la pensée constituante

Pour ce faire, il faut comprendre le fonctionnement des représentations sociales. Celles-ci étant une forme de savoir, elles sont donc une pensée *constituée* puisqu'elles transportent un contenu intégrant des connaissances et qu'elles transforment la pensée en acte. Néanmoins, ces représentations en tant que pensée *constituée* (connaissances et pratiques) vont influencer les autres représentations sociales ou l'émergence de nouvelles par le biais d'interactions sociales et de différents processus. Une représentation sociale est donc à la fois une pensée *constituée* (connaissances et pratiques), mais aussi une pensée *constituante* (en influençant) des représentations sociales en liens avec elle ou même de la représentation sociale initiale (Jodelet, 2015).

Les processus de la pensée *constituante* (influençant) peuvent apparaître en amont et en aval d'une représentation sociale (voir fig.1 p.8). Cela signifie que ceux-ci apparaissent lors de l'émergence de la représentation sociale A ainsi que par la suite. De par ces processus, le contenu de celle-ci (la pensée *constituée*) sera changé. De même, la représentation sociale A pourra aussi influencer (l'émergence de) la représentation sociale B si elles ont des similitudes grâce aux mêmes processus. Dès lors, il faut identifier et comprendre le contenu (la pensée *constituée*) d'une représentation sociale pour pouvoir faire de même avec ses processus (la pensée *constituante*) ; et ce afin d'aboutir à une épistémologie de ce « sens commun » (Jodelet, 2015).

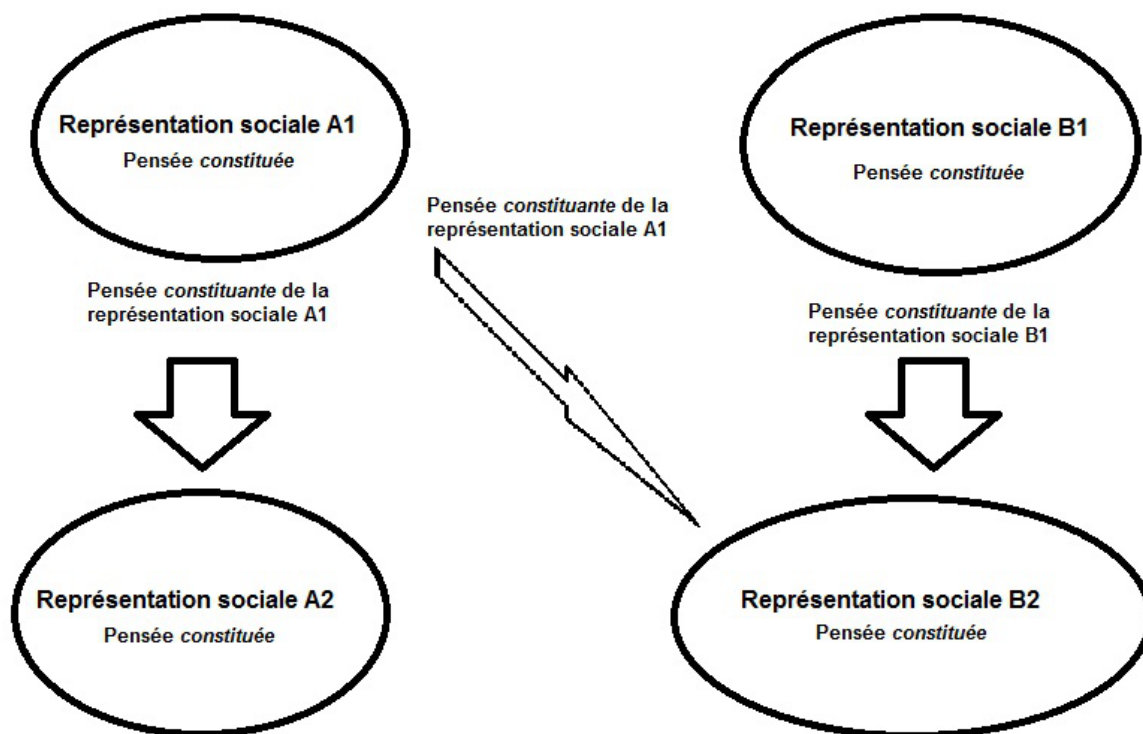


Figure 1: pensée constituée et pensée constituante

Néanmoins, il est à noter que la présence d'un « sens commun » ne signifie pas la présence d'une opinion unique : elle peut différer d'un individu à l'autre et en fonction de la situation. Doise illustre clairement cela : « *Il est entendu que sens commun n'égale nullement consensus, l'adhésion à une idéologie dominante n'entraîne pas nécessairement une uniformité au niveau des opinions.* » (dans dir. Bonnet, C. & Ghiglione, R. & Richard, J.-F., 1990, pp.128-129).

1.3.3 Les deux processus des représentations sociales

Les deux principaux processus qui apparaissent au sein des représentations sociales sont l'ancrage et l'objectivation.

L'ancrage consiste à mettre l'objet de la représentation dans une situation déjà connue afin de lui donner du sens. C'est précisément ce processus qui permet à un individu de se familiariser et de donner du sens à l'insolite pour Moscovici : « *The first mechanism strives to anchor strange ideas, to reduce them to ordinary categories and images, to set them in a familiar context.* » (Moscovici dans dir. Farr & Moscovici, 1977, p. 29). Puisqu'il cherche à mettre l'objet ou la situation insolite dans un contexte familier, c'est donc ce processus qui met en relation les différentes représentations sociales pré-existantes (pensée *constituée* et *constituante*) avec l'inhabituel. C'est ainsi qu'apparaît une partie de la nouvelle pensée *constituée* comme nous l'avons vu précédemment.

L'ancrage cherchant à classer, nommer et donner du sens à un objet ou une situation vis-à-vis d'autres objets ou situations similaires, ce processus se situe donc au niveau de la conceptualisation de la représentation sociale (Moscovici, 1977).

L'objectivation est, *a contrario*, un processus qui (re)contextualise le contenu au sein de la réalité afin d'en faire une image tangible, concrète et représentative qui est à la fois contextualisée, iconique et reproductible (Moscovici, 1977). Dès lors, le contenu devient une représentation permettant de donner du sens à un objet ou une situation qui n'est plus insolite car représentée. Cette représentation, cette image, devient ainsi une référence mentale inconsciente pour l'individu vis-à-vis de l'insolite et des situations similaires. C'est ce que Serge Moscovici explique dans cette citation :

« *Since they [les images] must have a reality we find one for them, no matter what. Thus, by a sort of logical imperative, images become elements of reality rather than elements of thought. The gap between the representation and what it represents is bridged, the peculiarities of the replica of the concept become peculiarities of the phenomena or of the environment to which they refer, become the actual referent of the concept.* »

- Moscovici (in dir. Farr & Moscovici, 1977, p.38)

L'ancrage et l'objectivation permettent dès lors de rendre l'insolite familier en nous permettant de lui donner du sens (ancrage) et de le contextualiser dans le réel (objectivation). Par la suite, la représentation sociale ainsi créée (pensée *constituée*) s'auto-influencera (pensée *constituante*) vis-à-vis d'objets ou de situations similaires à ce qu'elle représente ; car l'ancrage les catégorisera, nommera, interprétera et comparera au contenu de la représentation et que l'objectivation les reproduira dans un contexte réel. C'est entre autres par ces processus qu'une représentation sociale est à la fois une pensée *constituée* et une pensée *constituante* comme nous l'avons vu auparavant.

1.3.4 Le noyau central et les éléments périphériques

Cette théorie des représentations sociales permet de comprendre plus précisément les processus structurant et changeant l'une d'entre elles.

Une représentation bien établie est constituée de plusieurs savoirs. Si on remet en doute l'un d'eux, un individu peut soit accepter l'idée qu'il est erroné, soit la refuser. Dans le cas où il est d'accord avec la contradiction engendrée, cette partie de la représentation sociale est conditionnelle. Dans la situation inverse, la partie concernée est donc inconditionnelle ou absolue (Abric, 2016).

L'ensemble formé par les parties inconditionnelles d'une représentation sociale est appelé le noyau central. Ce dernier a pour fonction d'organiser les éléments conditionnels et de définir l'objet de la représentation sociale (Abric, 2016). De par cette dernière fonction, le noyau central va construire l'objet de la représentation comme nous l'avons vu auparavant avec la pensée *constituante*.

Les éléments périphériques de la représentation sont tout aussi importants que ceux du noyau central. Certes ce dernier est constitué des éléments centraux et inconditionnels, mais ce sont les éléments périphériques qui permettent l'apparition de contradiction. Comme déjà dit auparavant, les représentations sociales sont évolutives : ce sont les éléments périphériques qui permettent cela justement puisqu'ils admettent les contradictions et le changement plus facilement que le noyau central (Abric, 2016).

Bien que « périphériques », ils n'en restent pas moins des éléments étroitement liés au noyau central. Abric illustre très bien ces phénomènes dans cette citation :

« Autour du noyau central s'organisent les éléments périphériques. Ils sont en relation directe avec lui, c'est-à-dire que leur présence, leur pondération, leur valeur et leur fonction sont déterminées par le noyau. Ils constituent l'essentiel du contenu de la

représentation, sa partie la plus accessible, mais aussi la plus vivante et la plus concrète. Ils comprennent des informations retenues, sélectionnées et interprétées, des jugements formulés à propos de l'objet et de son environnement, des stéréotypes et des croyances. Ces éléments sont hiérarchisés, [...] il n'en reste pas moins que les éléments périphériques jouent un rôle essentiel dans la représentation. »

- Abric, 2016, p.32

La présence d'une hiérarchie au sein des éléments périphériques est un point crucial pour l'étude des représentations sociales. Cela permet, grâce à une méthodologie appropriée, de mettre en évidence les éléments les plus importants d'une représentation sociale pour une population donnée ; et ce même si ces éléments ne sont pas fondamentaux (donc issus du noyau central) pour la représentation. En outre, le fait qu'ils peuvent permettre le changement de la représentation sociale (ce qui inclut aussi le noyau central) est un point important de la pensée *constituante*.

Dès lors, pour caricaturer et imager, l'ancrage et l'objectivation sont les principaux joueurs de ce phénomène, les éléments périphériques sont le terrain et le noyau central est l'arbitre. Il est tout à fait possible pour les joueurs (l'ancrage et l'objectivation) de contredire l'arbitre (le noyau central) concernant un penalty (un objet ou une situation insolite) : cela arrive quand le terrain (les éléments périphériques) a changé en déplaçant les lignes. Dans cette situation, l'arbitre (le noyau central) peut changer de point de vue. En ce cas, les règles du jeu (la représentation sociale) évoluent.

1.4 Champs théoriques et concepts : le haut potentiel intellectuel (HPI)

1.4.1 Terminologie

Le concept de haut potentiel (intellectuel) ou « HPI » est synonyme, quant à sa signification, aux concepts de « (sur)douance », « précocité intellectuelle » ou « surdoué ». Néanmoins, ces différentes dénominations ne sont pas utilisées partout (notamment suite à des choix politiques ou institutionnels).

Les dénominations de « surdoué » ou « douance » (« *gifted* », « *highly gifted* » ou « *giftedness* ») implique une connotation élitiste (de par l'aspect de « dons supérieurs ») potentiellement culpabilisante, voire destructrice, pour la personne la portant. En effet, il est possible de croiser des élèves surdoués en échec scolaire. Il est à noter que « surdoué » est l'ancienne dénomination officielle dans le canton de Neuchâtel.

La « précocité intellectuelle » (« *intellectual precocity* »), quant à elle, indique clairement que l'enfant est en avance dans son développement cognitif sans inclure de connotation positive ou négative. Néanmoins, cela n'inclut qu'un « avancement » alors que la différence de raisonnement, de réflexion, n'est pas qu'une question de « vitesse de résolution » mais est surtout qualitative. En outre, un adulte peut être précoce intellectuellement : cela ne disparaît pas à l'âge adulte. Pour ces raisons (et pour éviter aussi de confondre avec d'autres enfants réellement précoces dans leur développement mais sans être HPI), cette dénomination est plutôt rare en dehors de la France.

Les termes de « haut potentiel (intellectuel) » (« *high intellectual potential* ») dénotent notamment le fait qu'il ne s'agit que d'un potentiel simplement plus élevé ou grand. Ils sous-entendent aussi le caractère fluctuant de ce potentiel de par le vécu, les expériences ou l'éducation reçue tout en restant toujours présent (contrairement à la précocité intellectuelle). Néanmoins, un aspect culpabilisant (le « (haut) potentiel gâché ») est toujours présent, contrairement au côté élitiste. Malgré cet aspect négatif, du fait qu'il s'agit de la dénomination officielle actuellement en usage dans le canton de Neuchâtel j'utiliserai cette dernière lors de ce travail.

1.4.2 Le haut potentiel intellectuel (HPI)

A l'origine, le haut potentiel intellectuel est défini par une valeur simple : le QI. Mesuré à l'aide d'un test adéquat (Stanford-Binet, Binet-Simon ou WISC par exemple), il permet de diagnostiquer la présence ou non d'un HPI. La moyenne étant fixée à 100 et le QI suivant une courbe de Gauss, il a été retenu par convention que deux écarts-types supérieurs à la moyenne équivalait à un HPI. De fait, 130 est la valeur de QI limite théorique (Caroff, dans dir. Tordjmann, 2005).

Certains auteurs ont par la suite élargi la définition du HPI. Renzulli (1986) a, pour sa part, défini le HPI en fonction de trois composantes essentielles : aptitude intellectuelle élevée, grande créativité et fort engagement dans la tâche (« task-commitment »). Des performances élevées dans les tests d'intelligence (QI) ou dans un domaine précis (mathématiques, littérature, etc.) sont l'expression d'une aptitude intellectuelle élevée. La créativité, elle, combine différentes caractéristiques comme la flexibilité, l'originalité ou la curiosité par exemple. L'engagement dans la tâche se traduit, quant à lui, par une grande motivation dirigée vers un domaine précis. Une personne à HPI n'est donc pas qu'une personne ayant une intelligence supérieure à la moyenne : d'autres caractéristiques sont présentes (Renzulli, 1986).

En outre, il est communément admis qu'une personne à HPI a un fonctionnement réflexif différent. En effet, il ne s'agit pas d'une différence quantitative de l'intelligence mais d'une différence qualitative.

Celle-ci s'exprime notamment dans une grande intuition, une hyper-sensibilité (émotionnelle et sensorielle) et une capacité à faire des liens « rapidement » entre différents points ou situations appelée la pensée divergente ou en arborescence (Kieboom, 2011).

Ces différences de réflexion qualitative influencent alors les procédures, les démarches de résolution et les compréhensions d'un problème, d'une question ou d'une situation. Les capacités des personnes à HPI leur permettent d'avoir généralement de meilleur résultat que les individus non-HPI dans les tests de QI utilisés aujourd'hui. Dès lors, ces derniers sont toujours utilisés fréquemment comme outil de détection ou de diagnostic en cas de suspicion d'HPI (Kieboom, 2011 et dir. Tordjmann, 2005).

1.4.3 *L'intelligence et les tests de quotient intellectuel (QI)*

L'intelligence est multiple, variée et peut se présenter sous différentes formes comme l'explique Gardner dans ces recherches (1996). Ce dernier a étudié l'intelligence à plusieurs reprises et est arrivé à la conclusion qu'il y a 8 formes d'intelligences : linguistique, logico-mathématique, musicale, visuelle spatiale, kinesthésique, naturaliste (ou de l'environnement), interpersonnelle (relationnelle) et intrapersonnelle (émotionnelle). Certes, la théorie de Gardner est parfois sujette à des objections d'autres chercheurs, mais elle a l'avantage de présenter d'autres formes d'intelligence que celles qui sont mesurées dans un test de QI.

En effet, pour les tests de QI généralement utilisés (Stanford-Binet ou WISC et affiliés), certaines intelligences ne sont pas testées (notamment les intelligences musicales, kinesthésique, naturaliste, interpersonnelle et intrapersonnelle). Il est donc réducteur de penser qu'un test de QI donne des réponses claires et précises concernant la réussite scolaire d'une personne ou non. Qui plus est, le QI donné exprime le potentiel de la personne à un moment T : il n'est pas forcément exploité par la suite. Avec un bon développement, il est tout à fait possible pour des personnes ayant un QI dans la moyenne (100) de réussir de brillantes études. De la même manière, des EHPI ne feront pas obligatoirement de grandes études.

Ces phénomènes sont dus aux mesures faites par les tests de QI. Ces derniers incluent pour la plupart des éléments portant sur l'intelligence logico-mathématique, l'intelligence visuelle spatiale, l'intelligence linguistique et les capacités de concentration et de mémoire. Un QI élevé suite à un test consiste donc en de plus grandes capacités dans ces domaines uniquement. En outre, puisqu'il est possible d'augmenter son résultat de QI dans une certaine mesure avec les années et l'expérience, ce dernier peut aussi se réduire. Néanmoins, cela ne signifie pas qu'un EHPI peut ne plus l'être par la suite : son fonctionnement réflexif différent (pensée en arborescence, grande intuition, etc.) reste. De

même, le potentiel latent est toujours présent malgré l'absence de son développement ou une inhibition intellectuelle.

1.4.4 La dyssynchronie

L'un des points les plus importants concernant les EHPI est le phénomène de dyssynchronie. Ce dernier consiste en un développement cognitif (linguistique, logico-mathématique, visuel spatial, mémoriel, etc.) plus rapide que le développement psychomoteur (intelligence kinesthésique) ou le développement socio-affectif (intelligence interpersonnelle et intrapersonnelle). Il existe deux types de dyssynchronies : interne et externe.

Selon Terrassier (2005), l'auteur de cette théorie, elles sont toutes deux susceptibles d'être présente chez un EHPI. Dans la citation suivante, il affirme même qu'elles font partie du développement normal des EHPI : « *La dyssynchronie décrit le développement hétérogène spécifique et normal des enfants intellectuellement précoces (dyssynchronie interne) ainsi que les particularités de leur relations et intégration au contexte de vie (dyssynchronie externe).* » (Terrassier dans dir. Tordjmann, 2005, p.70).

♦ La dyssynchronie interne (intelligence-psychomotricité)

La dyssynchronie interne peut apparaître de deux manières différentes : la dyssynchronie intelligence-psychomotricité et la dyssynchronie intelligence-affectivité.

Dans le cas d'une dyssynchronie intelligence-psychomotricité, il s'agit d'un décalage entre le développement cognitif et le développement psychomoteur. Cela résulte souvent en une écriture « bâclée » car l'enfant n'arrive pas à écrire au rythme de ses pensées. Comme l'affirme Terrassier « [...] *Devant cette difficulté [l'écriture] l'enfant [HPI] risque de réagir par une volonté de contrôle, de maîtrise anxieuse qui conduira à une hypertonie et à un tracé trop appuyé, tremblant, irrégulier.* » (Terrassier dans dir. Tordjmann, 2005, p.72).

♦ **La dyssynchronie interne (intelligence-affectivité)**

« L'intelligence de l'enfant [HPI] exerce un "effet loupe" non seulement sur la logique de l'environnement mais également sur sa perception et son interprétation des afférences affectés. L'acuité de son regard sur les autres et sur le monde aiguise une sensibilité qui n'a pas toujours les moyens d'intégrer sans dommage l'information reçue. Si l'effet loupe est positif lorsqu'il est au service de l'intelligence, il peut, par contre, fragiliser les enfants précoces car leur sensibilités offre facilement de multiples objets à leur anxiété. »

- Terrassier (dans dir. Tordjmann, 2005, p.73)

Dans cette citation, Terrassier nous explique que l'intelligence de l'enfant exerce ce qu'il appelle « l'effet loupe » sur tout ce que voit, entend, vit, etc. l'EHPI. L'effet loupe exacerbe les ressentis et le nombre d'informations reçu : d'où l'hyper-sensibilité des EHPI. Néanmoins, les EHPI n'ont pas encore les moyens d'intégrer cette quantité d'informations sereinement : c'est là qu'apparaît la dyssynchronie intelligence-affectivité. En effet, les EHPI ne pouvant pas comprendre, verbaliser ou prendre du recul vis-à-vis de tout ce qu'ils reçoivent comme informations, ils développent alors régulièrement des anxiétés. Les EHPI étant déjà facilement sujet à l'anxiété, cela peut devenir par la suite un réel problème.

♦ **La dyssynchronie externe ou sociale**

La dyssynchronie externe s'applique par exemple à l'école, à la famille ou aux amis d'un EHPI. En effet, ce dernier a, de par ses capacités d'adaptation et sa grande intuition, très vite tendance à deviner les attentes que l'on a pour lui et à s'y adapter. Malheureusement, cette adaptation aux demandes de l'extérieur peut avoir des conséquences désastreuses pour l'EHPI : *« La dyssynchronie entre le rythme de développement de l'enfant précoce et celui que veut lui imposer l'école entraîne une souffrance. Retarder un enfant précoce dans son développement n'apporte rien à son équilibre. »* (Terrassier, dans dir. Tordjmann, 2005, p.82).

Le principal problème en lien avec la dyssynchronie externe est l'effet « pygmalion-négatif ». L'effet pygmalion apparaît quand un élève cherche à être en accord avec les attentes de l'enseignant, il peut être utilisé comme outil ou moyen permettant de motiver les élèves et leur permettre de se développer autant que possible (pour autant que les attentes se situent dans la zone proximale de développement comme définie par Vygotski). Dans le cas des EHPI, l'effet pygmalion est généralement négatif puisque les attentes de l'enseignant sont inférieures au développement potentiel de l'enfant ainsi que de

son rythme de travail. Dès lors, « *L'enfant va tendre à renoncer à son véritable potentiel et se limiter à répondre à une demande qui le sous-estime.* » (Terrassier, dans dir. Tordjmann, 2005, p.80).

Sous-estimer les capacités d'un EHPI va l'amener à devoir travailler en sous-performance. En réaction celui-ci va progressivement se désengager des apprentissages en étant de plus en plus démotivé. Cette démotivation aura pour résultat d'amener l'EHPI à être encore plus en sous-performance, ce qui engendrera encore de la démotivation. Cette spirale de la sous-performance est, bien entendu, valable pour tous les élèves. Néanmoins, les capacités des EHPI font qu'ils y sont plus sensibles si le programme scolaire est inadapté (Kieboom, 2011).

1.4.5 Les six profils des EHPI

Parmi la population des EHPI, certains d'entre eux sont plus susceptibles d'être dans la spirale de la sous-performance. En effet, au sein des six profils d'EHPI établis par Bett et Kercher (cités par Perreira-Fradin, dans dir. Tordjmann, 2005), l'un d'entre eux est l'EHPI sous-réalisateur. Ce dernier est justement pris dans la sous-performance et peut, dans certains cas, développer une phobie de l'école. Cependant, d'autres profils d'EHPI sont sensibles à la spirale de la sous-performance : l'EHPI discret et l'EHPI à double étiquettes ou présentant des troubles.

L'EHPI discret (ou « inhibé » selon les auteurs) nie ses capacités intellectuelles afin de faciliter son intégration au sein du groupe. Il est donc volontairement en sous-performance (inhibition intellectuelle) et manifeste souvent une mauvaise estime de soi. Cumulées, elles peuvent aboutir à un échec scolaire ou, dans une moindre mesure, à une souffrance de l'EHPI.

L'EHPI présentant des troubles (dys-, trouble de l'attention, etc.) est fréquemment considéré comme étant le plus dur à détecter : le trouble risque de cacher le HPI, tandis que ce dernier masquera le premier. Ces EHPI ont souvent une motivation assez basse et peur de l'échec. Ils sont donc sensibles au décrochage scolaire.

Les autres profils d'EHPI sont moins sensibles à la spirale de la sous-performance dès qu'ils peuvent utiliser leurs capacités en fonction de leurs potentiels. L'EHPI performant (ou « brillant ») a un niveau de réussite scolaire élevé. Plutôt conformiste et perfectionniste, il évite les prises de risques. Il a aussi une estime de soi très élevée.

L'EHPI créatif (ou « provocateur ») a, quant à lui, une attitude non-conformiste. Les relations avec son enseignant peuvent donc être tendues à cause de son honnêteté et de sa tendance à critiquer ou corriger les autres. De par son non-conformisme, il est aussi très créatif.

Le dernier profil d'EHPI est l'autonome. Très indépendant, il n'a pas besoin de l'approbation de ses pairs ou de l'adulte. Il n'a pas peur du risque et a une estime de soi très élevée malgré le fait qu'il peut être très critique envers lui-même. Il est aussi plutôt créatif.

Ces six profils, brièvement brossés, ne sont bien évidemment pas cloisonnés. Un EHPI peut correspondre à plusieurs profils à la fois. De même, il peut en changer au fur et à mesure de son développement ou des changements de contexte (scolaire, familial, etc.). Cependant, ils restent pertinents : ils peuvent être un outil de détection pour certains EHPI et, surtout, permettent de cibler les adaptations et les mesures de différenciation (Kieboom, 2011 et Ferreira Fradin, dans dir. Tordjmann 2005).

1.5 Controverses et ressemblances entre études

Les différentes recherches concernant les EHPI sont très ressemblantes vis-à-vis de leur contenu théorique. Cependant, deux points restent très controversés : la pertinence des outils de détection du HPI et leurs modalités.

En effet, l'outil de détection du HPI utilisé dans la très grande majorité des cas est le test de QI (WISC et affiliés, les tests de Stanford-Binet ou de Binet-Simon étant de plus en plus « délaissés »). Outre la controverse concernant le seuil nécessaire à atteindre (125 ou 130) ², ces tests ont des limites. Par exemple, une personne à HPI obtenant 124 ou 128 de QI ne serait pas considérée comme à HPI si une évaluation complète (personnalité, créativité, etc.) n'est pas effectuée. Sur le même principe, en présence d'un trouble de l'hyper-activité ou de l'attention le test de QI est considéré comme caduc : comment détecter et diagnostiquer les EHPI ayant l'un de ces troubles associés ?

De même, les tests de QI n'évaluent qu'une part de l'intelligence : une personne HPI ne développant que des capacités non-testées (intelligence kinesthésique ou intelligence musicale par ex.) ne serait pas détectée. Il est donc nécessaire d'après plusieurs auteurs de varier les sources d'informations pouvant conduire à un diagnostic ou non (bilan de la personnalité, test de créativité, etc.). Cependant, à ce jour,

² Certains auteurs considèrent que 130 est le seuil théorique du HPI (car au-dessus de deux écarts-types vis-à-vis de la moyenne située à 100), et donc qu'un résultat de 129 n'est pas indicatif d'un HPI. Tandis que d'autres auteurs considèrent que 125-129 est un résultat suffisamment proche de 130 pour indiquer la présence très probable d'un HPI (Caroff, dans dir. Tordjmann, 2005).

aucun consensus n'est apparu quant à l'utilisation de plusieurs méthodes d'évaluation ou non ; et encore moins quant au contenu de ces méthodes (Caroff, dans dir. Tordjmann, 2005).

Concernant les représentations sociales, un consensus est bien établi à propos de leur conceptualisation. Néanmoins, la plupart des chercheurs dans ce domaine se sont concentrés sur les processus des représentations sociales (la pensée *constituante*) plutôt que sur leur contenu (la pensée *constituée*). Cela a pour effet que les mécanismes impliqués dans l'élaboration et l'évolution des représentations sociales sont bien connus ; tandis que les contenus de celles-ci, qui permettrait justement de mettre en évidence ces processus, sont très peu explorés (Jodelet, 2015).

1.6 Question de recherche et objectifs ou hypothèses de recherche

1.6.1 Identification de la question de recherche

Comme expliqué auparavant, il me faut connaître le contenu des représentations sociales pour pouvoir étudier leur processus et cette pensée *constituée* est composée d'un noyau central et d'éléments périphériques. De fait, il est essentiel d'identifier ces différents composants des représentations sociales avant d'envisager d'approfondir ma recherche (Jodelet, 2015). L'intérêt d'étudier tout cela est grand, mais il n'en reste pas moins que cela m'est impossible dans le seul cadre d'un mémoire professionnel de bachelor. Je n'ai actuellement pas les compétences nécessaires face à une telle recherche.

Cela pris en compte, je vais donc chercher à mettre en évidence le contenu des représentations sociales des enseignants. Si possible, je tâcherai d'identifier quelle est la part du noyau central et quelle est celle des éléments périphériques (Abric, 2016). Ainsi, il sera possible de prolonger cette recherche en étudiant les processus de la pensée *constituante* à partir des retranscriptions.

Il me faut donc définir maintenant quel est l'objet des représentations étudiées : s'agit-il du HPI ou des EHPI ? Ces deux notions sont différentes quant aux connaissances et représentations qu'elles font émerger. En effet, il est impossible de parler des EHPI sans avoir défini ce qu'est le HPI. Néanmoins, vu que cette recherche se fera au sein du corps enseignant il est possible que le HPI ne puisse pas être défini sans recours à l'exemplification (et donc aux EHPI). Qui plus est, cela me permettra de faire émerger les représentations quant aux 6 profils d'élèves (Kieboom, 2011 et Perreira-Fradin, dans dir. Tordjman, 2005) ou le phénomène de la dyssynchronie (Terrassier, 1999).

Ma question de recherche est donc la suivante : « Quel est le contenu des représentations sociales des enseignants (in)directement concernés par le HPI à propos des particularités des EHPI ? ». Par « particularités », il faut comprendre « éléments distinctifs », que ce soit quant à leur développement, leur intégration en classe ou leurs capacités par exemple.

1.6.2 Objectifs ou hypothèses de recherche

Le but de cette recherche étant de faire émerger les représentations de différents enseignants afin d'en dégager des représentations sociales, émettre une ou plusieurs hypothèses me paraît être déplacé. En effet, en avoir pourrait biaiser cette étude : je risquerai d'induire des réponses ou de ne pas permettre l'apparition de certains contenus.

Quant à l'objectif de cette recherche, il est de distinguer quels sont les éléments retenus, oubliés et centraux dans les représentations sociales des enseignants (in)directement concernés vis-à-vis du contenu théorique vu auparavant.

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

2.1.1 Type de recherche

La recherche que je vais effectuer est compréhensive : le but est de décrire la réalité des représentations sociales des enseignants vis-à-vis des EHPI (leur contenu et leur noyau central) et d'en comprendre, si possible, leur fonctionnement (la relation entre le noyau central et les éléments périphériques).

2.1.2 Type d'approche

Etant donné qu'il s'agit de mettre en évidence les éléments d'une représentation sociale (et, dans l'idéal, son fonctionnement), l'approche de cette recherche sera à la fois quantitative (données statistiques) et qualitative car l'on parle de faire « *l'épistémologie du sens commun, étude des théories implicites, savoirs naïfs et spontanés* » (Jodelet, 2015, p.26). Etudier et analyser les fonctionnements de représentations sociales nécessitent de voir dans l'implicite et le sous-entendu, d'analyser le discours. En outre, les représentations sociales influencent grandement les pratiques comme nous l'avons vu auparavant : étudier les liens entre le contenu des discours et la mise en pratique n'est non plus pas une démarche quantitative (Abric, 2016).

Dès lors, un entretien semi-directif où l'interviewé peut s'exprimer en toute liberté mais sur un sujet précis est le plus pertinent quant à l'étude des représentations sociales. Cependant, il est à notifier un point important : pour des raisons de cahier des charges et de méconnaissances personnelles en la matière il m'est impossible d'analyser la pratique professionnelle des enseignants participant à cette recherche au sein de leur classe. De fait, je devrais donc analyser leur pratique professionnelle représentée (en tant que représentation sociale à part entière) par opposition à leur représentation sociale des EHPI (Abric, 2016). Néanmoins, analyser la confrontation de deux représentations sociales distinctes mais étroitement liées et dont on ne connaît pas le contenu est impossible dans le cadre de cette recherche. Raison pour laquelle les liens avec la pratique professionnelle seront amoindris dans cette recherche.

2.1.3 Type de démarche

Le biais méthodologique quant à la pratique professionnelle représentée étant maintenant clair, ce dernier sera compensé en partie par l'utilisation d'une démarche pluri-méthodologique au sein de cette recherche. En effet, multiplier les points d'accroches permet de déceler à la fois plus aisément et plus sûrement les éléments d'une représentation sociale et de son noyau central (Abric, 2016, Flament & Rouquette, 2003, Guimelli & Moliner, dans dir. Dubois, N., 2015 et Jodelet, 2015).

Dès lors, parmi la multitude d'outils et de techniques d'analyses existants, j'ai décidé de n'en utiliser que quelques-uns en me basant sur les critères suivants :

- l'outil est-il adéquat dans ma recherche : quelles données sont recueillies et est-ce qu'elles seront utiles ?
- est-il réalisable : combien de participants sont nécessaires et ai-je les compétences nécessaires pour l'utiliser ?
- est-il le plus efficace en la matière : est-ce qu'il y a un autre outil permettant de mettre en évidence plus sûrement ou aisément les mêmes données ?

Il est à noter que l'utilisation de ces critères et leur mise en place est purement arbitraire : il s'agit d'une synthèse personnelle des lectures que j'ai effectuées et de comparaisons entre les différents outils et techniques présentés.

A partir de là, j'ai décidé d'utiliser les outils et techniques suivants dans cette recherche :

- Association-libre (3 à 5 mots).
- Entretien semi-directif.
- Mise en cause.

2.2 Nature du corpus

2.2.1 Récolte des données

L'ensemble des données seront recueillies lors de différents entretiens anonymes. La prise de contact s'est effectuée par téléphone puisque j'ai mis à profit les connaissances et collègues que j'ai pu me faire lors de ma pratique professionnelle.

Les entretiens seront divisés en 3 parties (association-libre, entretien semi-directif et mise en cause). Chaque interview suivra ce fil directeur, ce qui me permettra d'obtenir des données homogènes quant à leur nature : il sera dès lors possible d'effectuer des analyses comparatives.

2.2.2 Procédure et protocole de recherche

♦ L'association-libre

L'association-libre est un outil d'utilisation simple : il s'agit de donner un terme ou une association de termes vis-à-vis duquel l'interviewé devra donner les 3 à 5 premiers mots ou associations de mots qui lui viennent à l'esprit (Flament & Rouquette, 2003 et Guimelli & Moliner, dans dir. Dubois, N., 2015). Un guide d'association-libre sera nécessaire : chaque personne interviewée devra réagir vis-à-vis des mêmes mots et dans le même ordre pour permettre d'analyser ces données par la suite (voir annexe I).

Le nombre de mots retenus dans les analyses sera décidé après les entretiens avec tous les sujets. En effet, s'il s'avère que l'un d'eux ne trouve que 4 mots vis-à-vis d'une ou plusieurs associations, il sera plus pertinent de restreindre le nombre d'associations à 4 plutôt que de fausser les résultats en incluant des analyses ayant 4 mots et d'autres 5.

Il est à noter aussi que la technique d'association-libre permet d'obtenir des données de types discursives mais aussi statistiques via la technique de Vergès. Ces données statistiques pourront être utilisées dans une moindre mesure comme nous le verrons plus bas dans cette recherche ; la multiplicité des données étant un plus dans le domaine des représentations sociales (Flament & Rouquette, 2003).

♦ L'entretien

L'entretien vise à la production de discours par un sujet et il peut être directif, semi-directif ou libre. Dans le cas d'un entretien directif, les questions posées sont fermées et issues d'un guide d'entretien strict. L'interviewé n'a pas de marge de manœuvre quant au déroulement de l'entretien.

L'entretien libre, quant à lui, est entièrement à la charge de l'interviewé : à partir d'une question A définie à l'avance, il peut aboutir où bon lui semble (en fin d'entretien, l'interviewé peut aboutir à « maison », « galaxie d'Andromède » ou « $2 + 2 = 5$ » par ex.).

Dans le cadre de cette recherche sur les représentations sociales, j'ai choisi de ne pas utiliser ces deux premiers types d'entretiens. En effet, soit il est complexe d'obtenir des éléments discursifs pertinents (car les questions sont trop fermées), soit la production de discours est trop vaste et invite donc l'interviewé à se référer à plusieurs représentations sociales différentes.

L'entretien semi-directif vise à la production de discours du sujet par le biais de différentes techniques, mais aussi d'un guide d'entretien prédéfini (voir annexe II). Ce dernier a pour but de vérifier que toutes les questions définies auparavant ont obtenu une réponse, mais aussi de permettre à la personne interviewée de « jongler » entre elles par le biais de relances de la part de l'enquêteur notamment (Guittet, 2002 et Sandré, 2013).

♦ **L'entretien semi-directif**

L'entretien semi-directif consiste donc à interviewer le sujet en lui laissant une grande liberté de paroles. Les thèmes principaux de l'interview sont précisés, mais l'ordre desdits thèmes est variable en fonction de la production de parole du sujet. Bien évidemment, tous les thèmes doivent être traités. Cela permet d'avoir une production de paroles libre tout en réduisant les références à d'autres représentations sociales : c'est pourquoi je vais utiliser cette démarche.

Le but de cette recherche étant de déceler les représentations sociales quant aux particularités des EHPI, le guide d'entretien utilisé vise à les faire émerger. En outre, il est essentiel d'éviter toutes formes de biais entre les différentes questions : par exemple, la réponse de la question 1 ne doit pas induire ou dépendre de la réponse à la question 2 (Abric, 2016, Guittet, 2002 et Sandré, 2013)

Le guide d'entretien a été délimité en 3 axes arbitraires afin de distinguer les particularités des EHPI (et la définition du HPI), la pratique professionnelle représentée vis-à-vis des EHPI et les jugements émis (représentations positives ou négatives) sur les EHPI.

Le thème de la pratique professionnelle a été conservé malgré le biais induit par le fait qu'il s'agit de la pratique professionnelle représentée pour trois raisons. En premier lieu car, bien que représentée, la pratique professionnelle est en lien étroit avec la représentation sociale (Jodelet, 2015). En second lieu parce que les réponses obtenues au sein de ce thème me permettront de mettre en relief les réponses du thème 1 (les particularités) : il est possible que certaines particularités non-explicitées apparaissent dans les pratiques représentées. En dernier lieu, il est possible que l'enseignant exemplifie cette partie avec des expériences vécues, vues ou entendues : il sera donc possible d'utiliser les « profils » des EHPI comme grille de lecture en ce cas.

En outre, le but de l'entretien semi-directif étant la production de discours (Abric, 2016), différentes techniques devront être utilisées lors de l'entretien afin de que l'interviewé produise le plus de paroles pertinentes possibles, mais aussi afin de clarifier ses propos. Les techniques utilisées seront

notamment la relance³ (« Pouvez-vous m'en dire plus à propos de... ? »), la reformulation⁴ (« Il s'agit donc de... ») et la clarification⁵ (« Il s'agirait donc de ... ou de ... ? ») (Blanchet, 2015, Guittet, 2002 et Sandré, 2013). Quant au contenu de ces techniques, ces dernières devront être fortement congruente avec ce que l'interviewé dit (en « écho »), et ce qu'il s'agisse d'une nouvelle interrogation, d'une déclaration/affirmation ou d'une demande de précisions. En effet :

"La relation fortement congruente de la relance référentielle avec le dire antécédent de l'interviewé devrait être interprétée par ce dernier comme une marque de compréhension de l'interviewer, voire d'approbation à l'égard du discours précédent de l'interviewé ; elle ne devrait pas avoir d'effet spécifique [négatif] sur la stratégie discursive de l'interviewé."

- Blanchet, 2015, p.92

♦ La mise en cause

La technique de la mise en cause permet de vérifier assez aisément si l'élément questionné est issu du noyau central de la représentation sociale. Elle consiste à le remettre en cause de manière directe en niant sa « véracité ».

Par exemple, le sujet X a pour représentation de « l'oiseau » que c'est un animal ayant des ailes, des plumes et un bec. La technique de la mise en cause consisterait à lui poser la question suivante par ex. : « Pensez-vous qu'un oiseau peut ne pas avoir de plumes ? ». S'il répond « oui », l'élément « plumes » n'est pas central de la représentation de l'oiseau. S'il répond « non », l'élément « plumes » est central de la représentation (Abric, 2016).

Dans le cadre de cette recherche, il s'agira de définir lors des parties 1 et 2 des entretiens quels sont les éléments les plus susceptibles d'être présent dans le noyau central et de les vérifier via cette technique. De même, il est aussi possible d'effectuer une mise en cause de manière ponctuelle lors de l'entretien semi-directif.

2.2.3 Echantillonnage

Etant donné que cette recherche se concentre sur une population donnée (les enseignants de l'enseignement obligatoire des cycles 1 et 2 du canton de Neuchâtel), il s'agit d'une recherche ayant une approche ethnographique. En effet, les variables « milieu socio-culturel », « activité professionnelle » et « situation géographique » sont déterminées par avance. Qui plus est, les

³ Technique consistant à interroger l'interviewé directement à propos de ce qu'il est en train de dire.

⁴ Technique consistant à reformuler les propos de l'interviewé afin de vérifier si le discours est bel et bien compris correctement.

⁵ Technique consistant à demander directement à l'interviewé si le propos reformulé est correct ou non.

professionnels devront avoir un lien fort avec le HPI (lien filial) ou être eux-mêmes à EHPI. La population interviewée est donc *a priori* très homogène (Abric, 2016).

La problématique de la représentativité de l'échantillonnage est hors de propos au sein de cette recherche : à l'échelle d'un mémoire professionnel de bachelor ayant une démarche qualitative, avoir un panel représentatif de la population des enseignants concernés est irréalisable. Raison pour laquelle il ne sera pas nécessaire d'interviewer un homme, bien que cela ait été souhaitable (la population d'enseignants étant relativement faible vis-à-vis de celle des enseignantes). En outre, il s'agira dans l'idéal d'interviewer des enseignant(e)s ayant des durées de carrière (et donc des âges) ainsi que des degrés variés.

De même, la démarche de cette recherche étant qualitative, il n'est pas nécessaire d'avoir un trop grand nombre de sujets – autre raison pour laquelle l'échantillonnage ne peut pas être totalement représentatif de cette population –. Avoir 3 à 6 sujets semble être suffisant pour permettre d'éviter en partie les biais de la singularité tout en permettant de pratiquer une analyse fine des données recueillies.

Point important : il n'est pas essentiel que les enseignants interviewés aient eu (ou non) un EHPI détecté dans leur classe par le passé. Ce point sera relevé lors des entretiens et des analyses si nécessaires, mais il n'est *a priori* pas vital quant à l'échantillonnage sélectionné car une représentation sociale vis-à-vis des EHPI sera tout de même présente. En effet, nous n'avons pas besoin d'être « confrontés » aux frontaliers dans l'industrie neuchâteloise pour avoir une opinion, donc une représentation, à ce sujet. Il en est de même pour les EHPI : ne pas en avoir rencontrés n'empêche pas le sujet d'avoir une représentation à son propos ; encore moins en étant soi-même concernés (in)directement.

2.2.4 Description de la population

Les personnes interrogées ont été contactées par téléphone. Soit je possédais déjà le numéro de téléphone (suite à un remplacement par ex.), soit je l'ai obtenu par le biais d'un tiers (« bouche à oreilles »).

Un accord de confidentialité strict a été fait avec chacune des personnes interviewées. De même, elles auront le droit de lire les retranscriptions de leur entretien et d'y censurer certains éléments si elles le désirent, et ce avant le processus d'analyse. Enfin, elles auront aussi le droit de refuser que ce travail de mémoire soit rendu public si elles le souhaitent.

Les personnes interrogées sont toutes de sexe féminin et travaillent au sein de l'école obligatoire du canton de Neuchâtel. Voici, succinctement, leurs caractéristiques :

A : enseignante de cycle 2 de plus de 50 ans, plus de 20 ans de carrière, mère d'un enfant à HPI.
 B : enseignante de cycle 1 de plus de 50 ans, plus de 20 ans de carrière, elle-même à HPI.
 C : enseignant de cycle 2 ayant entre 25 et 35 ans, environ 5 ans de carrière, elle-même à HPI.

2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

2.3.1 Transcription

- **Transcription des association-libres, des entretiens semi-directifs et des mises en cause**

L'ensemble des entretiens seront retranscrits de manière orthographique aménagée afin d'en faciliter la lecture, mais aussi de conserver quelques spécificités du langage oral. En effet, ce dernier joint à la production de parole la construction de la pensée.

" La transcription orthographique aménagée est probablement la plus appropriée pour analyser les données orales, par son souci de décrire la matérialité discursive. En réduisant l'écart entre les données primaires et la transcription, elle permet une meilleure prise en compte des spécificités de l'oral."

- Sandré, 2013, p.91

Qui plus est, une retranscription orthographique à l'aide de reformulations grammaticales, syntaxiques et ponctuelles est déjà une interprétation du discours. Dès lors, pour éviter ce biais interprétatif mais aussi pour faciliter la lecture, les retranscriptions se feront à l'aide des conventions d'écriture suivante (Sandré, 2013) :

Conventions d'écriture quant à la transcription de l'entretien semi-directif:

+	pause très brève (0-1 secondes),
++	pause brève (1-2 secondes)
+++	pause moyenne (2-3 secondes)
+X+	pause de X secondes (supérieure ou égale à 3 seconde)
de con-	truncation d'un mot
: :: :::	allongement d'un son (le nombre de « : » étant proportionnel à l'allongement)
exemple	accentuation d'une syllabe ou d'un mot mono-syllabique
(rires)	description d'un comportement ponctuel
des'autres	liaison entre les mots ou élusion partielle du mot
parc'que	

Conventions d'écriture quant à la retranscription elle-même :

[xxx]	passage modifié (à la demande de l'interviewé ou pour conserver l'anonymat)
(XXX)	passage incompréhensible (le nombre de X correspond au nombre de syllabe)
(pas/par)	hésitation entre les deux syllabes

Néanmoins, pour des soucis de simplification, les association-libres et les mises en cause seront retranscrites ainsi, mais de manière « simplifiée ». En effet, le traitement des données de ces deux parties ne nécessite pas d'avoir des données incluant certaines précisions.

2.3.2 Traitement des données

♦ L'association-libre

L'analyse des données de cette partie mettra en évidence plusieurs éléments pertinents quant à l'étude des représentations sociales :

1) Diversité des réponses obtenues

Dans le cadre d'une association-libre, on obtient N mot en tout. Parmi ceux-ci, on obtient X hapax (mots uniques différents). En faisant X/N on obtient la proportion d'hapax dans une échelle allant de 0 à 1. 0,01 représenterait une diversité de réponses extrêmement pauvre tandis que 1 représenterait une diversité de réponses absolue.

Ce calcul quant à la diversité des réponses obtenues permet d'obtenir des données statistiques quant à l'homogénéité des réponses d'une population donnée, mais aussi de valider ou non les résultats suivants. En effet, une trop grande ou petite diversité peut être significative quant à la présence d'un biais de singularité ou d'équivoques (Flament et Rouquette, 2003). Par « biais de singularité », il faut comprendre « situation où une personne a un avis fortement singulier ». Dans le cas d'équivoques, cela signifie que pour un sujet donné, le mot X ne signifie pas que X mais Y et Z.

2) Distribution du rang moyen vis-à-vis de la fréquence de la réponse (technique Vergès, 2003)

Dans le cas où l'association-libre s'est déroulée sur 5 mots, un mot Y peut avoir un rang moyen allant de 1 (premier mot donné) à 5 (dernier mot donné). Ce dernier se calcule simplement en faisant la somme des rangs du mot Y entre les différents sujets et de diviser le tout par le nombre de sujet n, comme ceci par exemple : $(Y1 + Y2 + Y3) / 3 = 2,33$. Dans cette situation, le rang moyen est de 2,33.

La fréquence de la réponse peut s'exprimer de deux manières. Dans le premier cas, si le mot Y a été donné par n_1 sujets sur n , il a une fréquence égale à $n_1/n \cdot 100$. En nombres réels, si 5 sujets sur 7 ont donné le mot Y comme réponse, la fréquence de Y sera de $5/7 \cdot 100 = 71,42\%$.

Dans le second cas, le calcul s'effectue en comparant le nombre d'occurrence du mot Y vis-à-vis de la moyenne générale. Par exemple, si ce mot Y a été choisi à quatre reprises et que la fréquence moyenne (nombre d'occurrences totales / nombre d'hapax) est de 3,40, le mot Y a une fréquence élevée.

Ces données quant au rang moyen et à la fréquence des réponses permettent une distribution des réponses obtenues dans un tableau de 2x2 comme ceci :

Tableau 1: répartition de la technique de Vergès (exemple.)

	Fréquence faible	Fréquence élevée
Rang moyen élevée		
Rang moyen faible		Elément central ?

La case « fréquence élevée – rang moyen faible » est la plus porteuse de sens : les éléments qui y sont situés sont les plus susceptibles d'être les éléments du noyau central puisqu'ils apparaissent fréquemment et rapidement. Cependant :

« A condition de l'utiliser avec un nombre important de sujets, de manière à réduire la part des effets idiosyncrastiques qui est une source de bruit, la technique Vergès paraît être un excellent outil exploratoire pour approcher la structure d'une RS [représentation sociale]. Les indications qu'elle fournit sur la composition possible du noyau ont été jusqu'à présent le plus souvent confirmées. »

- Flament & Rouquette, 2003, p.67

Dans cette recherche, la technique Vergès permettra de défricher le terrain de l'entretien et d'aiguiller l'analyse des données recueillies par la suite comme nous le verrons plus tard.

Il est à noter que les calculs effectués quant à la diversité peuvent se faire vis-à-vis de chaque partie de l'association-libre ou sur l'ensemble de cette dernière, tandis que le calcul du rang moyen vis-à-vis de la fréquence ne peut concerner qu'une partie à la fois. En outre, ce dernier calcul peut être effectué sur l'ensemble des association-libres ou de manière individualisée.

Point important : dans le cas où des occurrences devraient être enlevées des analyses (car issues d'un biais de singularité par exemple), il sera nécessaire de pondérer la fréquence moyenne et le rang médian. Ceci afin de ne pas fausser les résultats obtenus.

♦ **La mise en cause**

Les résultats précédemment obtenus permettront d'émettre des hypothèses quant aux éléments centraux de la représentation sociale, néanmoins ces derniers ne sont pas certains (que ce soit par le faible nombre de sujets participant à l'étude ou simplement par la méthode en elle-même, Flament & Rouquette, 2003). Il est donc nécessaire de les confronter à d'autres données. Celles recueillies lors des mises en cause serviront à mettre en relief ces potentiels éléments centraux (qu'ils soient collectifs ou individuels) : en cas de convergence, ces éléments ont de plus grande chance d'être centraux tandis qu'en cas de divergence cela est peu probable (Abric, 2016).

Par la suite, les éléments convergents ou, pour le moins, non-divergents (puisque'il est possible que certains éléments ne puissent pas être vérifiés ainsi) serviront à établir une grille de lecture pour les analyses suivantes (Blanchet, 2007).

♦ **L'entretien semi-directif**

Une fois la grille de lecture mise en place grâce aux analyses précédentes, cette dernière sera utilisée lors de l'analyse des entretiens semi-directifs menés. Ainsi, cela me permettra d'analyser ces données à l'aide d'un outil de travail à la fois concret et contextualisé ; réduisant ainsi les biais de subjectivité.

En outre, pour ne pas effectuer une analyse linguistique hors de propos, cette grille de lecture sera faite à l'aide de thèmes ou d'associations de mots. Ajoutons aussi que les hyperonymes seront utilisés : par exemple, « voiture », « camion » et « moto » seraient compris comme « moyen de locomotion (terrestre motorisé) » (Blanchet, 2007). Il en est de même pour les synonymes, mais dans une moindre mesure car :

« L'étape de catégorisation vient à l'appui de la précédente [technique de Vergès] car il s'agit de regrouper, autour de notions prototypiques, les termes sémantiquement proches. [...] La critique essentielle qu'appelle cette étape est dans la définition même de la technique employée : ancrées pour une bonne part dans la subjectivité du chercheur, les limites des catégories sont d'autant plus difficile à cerner que, d'une part, certains items peuvent regrouper plusieurs thèmes, et que, d'autre part, les catégories sémantiques redevables de chaque thème peuvent varier en degré de précision, c'est-à-dire avoir des

contours plus ou moins clairs. Le choix est donc délicat, mais, paradoxalement, ne pas regrouper de mots synonymes ou très proches par le sens pourrait constituer un biais en amenant potentiellement à privilégier un thème qui s'actualiserait par un ou deux termes seulement et, corrélativement, à minimiser une autre thématique regroupant un grand nombres de termes. »

- Bonardi & Roussiau, 2001, p.133

Mis à part cela, les entretiens seront aussi analysés vis-à-vis de leur structure, l'enchaînement des thèmes (Blanchet, 2007). En effet, mettre en évidence l'enchaînement régulier de thèmes comme « route » et « voiture » par exemple permet de montrer que pour un sujet X ces deux thèmes sont étroitement liés. Il est aussi possible que certains enchaînements ne soient effectués que dans un sens (« aigle » puis « USA », mais jamais « USA » puis « aigle » par exemple), car l'autre sens amènerait un autre thème prioritairement (par exemple « USA » puis « amérindiens »). Ces éléments d'enchaînements pourront, eux aussi, mettre en relief les potentiels éléments centraux qui seront ressortis précédemment (Flament & Rouquette, 2003).

2.3.3 Méthodes et analyse

Cette recherche étant pluri-méthodologique, la marche à suivre est complexe puisque les données et les résultats obtenus en amont (association-libre et mise en cause) influenceront les analyses en aval (entretiens semi-directifs). Qui plus est, les résultats obtenus en aval seront vérifiés en regard des résultats obtenus en amont (procédé similaire à du « *reverse engineering* ») afin de gagner en objectivité quant aux résultats finaux, mais aussi à l'auto-critique de cette méthodologie.

Dès lors, la marche à suivre afin d'éviter toutes erreurs interprétatives ou méthodologiques doit être extrêmement rigoureuse. Celle-ci, expliquée plus haut, est décrite en détails dans l'annexe 3 en incluant la majorité des cas de figures potentiels.

Chapitre 3. Analyse et interprétation des résultats

3.1 Association-libres et mises en cause

3.1.1 *Calcul de la diversité*

En lien avec la marche à suivre méthodologique (voir annexe 3, p. III pour les détails), le calcul de la diversité des réponses obtenues aux association-libres est le premier résultat à analyser.

Tout d'abord, étant donné que certaines association-libres n'ont inclu que quatre mots, toutes les analyses ont été faites sur les quatre premières occurrences. Ces dernières sont donc homogènes quant aux données utilisées.

Outre les hapax « parfaits » (répétition exacte du même mot), les associations incluant des mots de la même famille et ayant le même sens ont été considérées comme étant des hapax similaires (par ex. « difficultés d'intégration » et « problèmes d'intégration »). Il apparaît donc qu'il y a 65 hapax différents sur 72 occurrences, ce qui donne une diversité de 0,90 (voir l'annexe 13, p. CXV pour les détails).

Cependant, au vu du faible nombre de participants (3), ces résultats ne sont présentés qu'à titre indicatif. Avec un plus grand nombre d'interviewés, cet élément aurait pu être significatif.

3.1.2 *Technique de Vergès*

Après avoir défini les thèmes et la connotation (positive, neutre ou négative) des réponses obtenues lors des association-libres (voir l'annexe 14, p. CXVII pour les détails), ces dernières ont été réparties en « thèmes connotés ». Les connotations ont été indiquées dans les situations où elles étaient univoques. Par exemple, si une interprétation neutre ou positive pouvait être perçue, la neutralité a été conservée.

Il est à noter aussi que certaines réponses ne pouvaient pas être classifiées par thématiques, généralement car elles étaient des thèmes à elles seules (par ex. « voie »). Ces occurrences ont été enlevées des réponses analysées (mais incluses dans le thème « autre ») car elles ne semblaient pas être pertinentes pour l'analyse.

Il est apparu lors de la répartition en tableau par personne (voir l'annexe 15, p. CXIX pour les détails) que certains biais de singularité étaient présents. Par exemple, les thèmes « Parents » et « Justice » ne sont apparues que chez une personne lors des association-libres (chez A et B respectivement). Ces thèmes individuels ont donc été retirés des analyses ultérieures (inclusion au thème « autre »).

Par la suite, après retrait des individualités, les calculs de croisement de la fréquence et du rang moyen (technique de Vergès) ont été faits (voir les annexes 16, 17 et 18, p.CXX à CXXII pour les détails). Les calculs pour obtenir le rang médian et la fréquence moyenne ont été pondérés en fonction des occurrences retenues (voir l'annexe 17, p. CXXI pour les détails). Il apparaît alors 3 sous-thèmes qui sont potentiellement porteur d'éléments du noyau central de la représentation sociale :

- Sociabilité – (fréquence = 6 ou 8,33% ; rang = 2,33)
- Rapport au travail – (fréquence = 6 ou 8,33% ; rang = 2,17)
- Emotionnel / Affectif – (fréquence = 10 ou 13,88% ; rang = 2,40)

Fréquence moyenne = 3,86

Rang médian = 2,48

– = connotation négative

Au regard de ces éléments, il apparaît que la représentation sociale est *a priori* à connotation négative puisque chacun des sous-thèmes potentiellement porteur d'éléments centraux sont connotés ainsi. Ce phénomène sera à vérifier par la suite. En outre, les thèmes retenus négativement sont les mêmes qui sont apparus ainsi d'un point de vue théorique (dyssynchronies interne et externe, profils des EHPI en sous-performance ou perturbateur, etc.). Il semblerait donc que, de prime abord, la représentation sociale corresponde à ce que dit la littérature scientifique à ce sujet.

Cependant, en dehors de la sociabilité, les deux autres éléments retenus ne sont pas issus des trois intervenants. Le rapport au travail n'a pas été cité par B (enseignante de cycle 1) et l'émotionnel / affectif n'a pas été présent chez A (enseignante de cycle 2). De même, ces deux sous-thèmes sont majoritairement présentés par B : il y a donc un grand risque de biais de singularité en se contentant de ces données.

Dès lors, ces résultats n'étant pas forcément significatifs, j'ai pris le parti de faire la même démarche que précédemment mais en omettant la connotation par thème.

De fait, j'ai effectuée les mêmes étapes que précédemment en regroupant les thèmes entre eux (voir les annexes 19, 20 et 21, p. CXXIII à CXXV pour les détails). Néanmoins, un nouveau calcul de la

fréquence moyenne a été fait afin de pondérer les ajouts que chaque thème a obtenus ainsi (voir l'annexe 20, p. CXXIV pour les détails).

Tableau 2 : répartition des thèmes selon la technique de Vergès

	Fréquence (F) faible	Fréquence (F) élevée
Rang (M) élevé	Cadre Incompréhension	
Rang (M) faible	Risque Différents Cognition	Sociabilité Rapport au travail Emotionnel / Affectif

Les 3 thèmes précédents sont donc retrouvés malgré l'absence de connotation. En outre, la répartition des réponses n'est plus la même. Le rapport au travail est majoritairement présent chez A désormais, tandis que l'émotionnel / affectif a une meilleure répartition entre B et C (30-70 au lieu de 17-83, en pourcentage).

Néanmoins, le rapport au travail est toujours absent chez B : j'émet l'hypothèse que cela est dû au fait que B est enseignante en cycle 1 plutôt qu'en cycle 2. Les différences en termes d'attentes et d'évaluations entre ces deux cycles sont peut-être des éléments de réponse à ce fait.

En outre, un autre thème potentiellement porteur d'élément du noyau central apparaît aussi : l'aspect cognitif. En effet, son rang moyen est le plus faible (2), mais sa fréquence (6) est légèrement inférieure à la moyenne retenue (6,75). Néanmoins, puisqu'il s'agit de 8,33% des occurrences totales (ou 11,11% des réponses analysées si l'on omet celles du thème « autre ») je vais donc aussi retenir ce thème comme étant potentiellement porteur d'éléments centraux.

En conclusion, les thèmes pourraient être répartis ainsi :

Tableau 3 : thèmes périphériques ou centraux

Thèmes potentiellement périphériques	Thèmes potentiellement centraux
Différences	Social *
Risques	Emotionnel / Affectif *
Incompréhension	Rapport au travail *
Cadre	Cognitif

Les thèmes ayant un astérisque (*) sont, *a priori*, connotés négativement.

3.1.3 Confrontation des résultats aux mises en cause

Les résultats précédents ont donc été confrontés aux réponses obtenues lors de cette partie des entretiens.

D'un point de vue individuel (A, B ou C), entre 2 et 3 éléments centraux ont été à chaque fois mis en évidence lors de cette partie. Néanmoins, ces éléments ne sont pas convergents entre eux et sont rarement divergents. Par ex. B considère la pensée en arborescence comme centrale, tandis que C non. Sur ce point, A n'a pas exprimé son opinion lors de l'entretien et donc dans les mises en cause.

Voici une liste exhaustive des éléments qui sont apparus :

Tableau 4 : résultats des mises en causes

Eléments centraux	Eléments périphériques
Difficulté d'intégration (A)	Incompris par l'enseignant (A)
En décalage (A)	Rythme de travail élevé (A)
Intelligent (A)	Différent des pairs (B)
Se sentir en décalage (B)	Brillant (B)
Pensée en arborescence (B)	Capable de s'adapter (B)
Sentiment de justice (C)	Pensée en arborescence (C)
Angoisse (C)	Hypersensibilité (C)
Besoin de connaître le sens (C)	Se sentir mis à l'écart (C)

L'absence de divergences ou de convergences claires est due au fait que les mises en causes sont issues des éléments ressortis précédemment dans l'entretien, notamment les premières occurrences des association-libres. Pour reprendre l'exemple précédent, A n'ayant pas parlé de « chemins réflexion différents » ou de « pensée comme un arbre » lors de l'entretien, il était hors de propos de faire une mise en cause à propos de la pensée en arborescence.

De fait, ces éléments, bien que pertinents pour étudier les représentations individuelles, ne sont malheureusement pas utilisables ici. En effet, les confronter aux résultats obtenus lors de la partie précédente s'avère complexe si l'on souhaite analyser les éléments ressortis par A, B et C ensemble. Dès lors, je prends le parti d'analyser les entretiens en regard des associations-libres et des mises en cause.

3.2 Entretiens semi-directifs

Après mise en place de la grille de lecture (voir point 2.3.2, p. 27 à 29 pour les détails), j'ai résumé les entretiens semi-directifs en respectant l'ordre et le contenu des interventions. Ces dernières ont ensuite été classifiées selon les thèmes obtenus. Les connotations des constats émis (positifs ou négatifs) ont été notifiées quand elles concernaient les EHPI directement. En situation de doute, un « ? » a été annoté pour indiquer qu'il m'était impossible de dire s'il y avait une connotation quelconque ou non (voir annexe 22, 23 et 24, p. CXXVI, CXXXIV et CXLI pour les détails). Précision importante : les connotations annotées ne sont pas des jugements de valeur mais des constats plutôt négatifs ou positifs.

Par la suite, les interventions ont été répertoriées dans un tableau selon les thèmes de la grille de lecture. Néanmoins, cette fois-ci j'ai notifié les jugements de valeur émis à l'égard des EHPI (voir annexe 25, p. CLIV pour les détails).

Au regard des trois entretiens, je tiens tout d'abord à souligner le professionnalisme des trois enseignantes interviewées : extrêmement peu de jugements ont été émis au cours des entretiens. Qui plus est, l'écrasante majorité des concepts théoriques pointus qui ont été relevés auparavant (voir 1.4.2 à 1.5, p. 11 à 16 pour les détails) sont apparus.

Face à cette constatation, une question pourrait se poser : les personnes interrogées savaient-elles tout cela car elles étaient concernées par le sujet, car elles avaient été formées auparavant ou car elles s'étaient renseignées suite au diagnostic d'un EHPI dans leur classe ? Je laisse volontairement cette question en suspens pour deux raisons. En premier lieu, je ne souhaite pas émettre le moindre jugement (dans un sens ou dans l'autre) sur les personnes interrogées, en second lieu car là n'est pas le sujet de ce travail.

3.2.1 *Entretiens semi-directifs : premières observations*

En premier lieu, la majorité des constats émis par les trois enseignants quant aux EHPI sont sur des aspects négatifs. En effet, les thèmes rapport au travail, social, comportement, cadre et risque présentent très régulièrement des aspects des EHPI allant dans ce sens. De ce fait, je vais tout d'abord voir quels sont les aspects les plus susceptibles d'être des éléments périphériques ou centraux de la représentation sociale. Par la suite, je vais essayer de définir s'il y a un jugement de valeur ou non et, si oui, sur quel-s aspect-s et de quelle-s nature-s.

3.2.2 L'aspect cognitif des EHPI

Le constat émis le plus fréquemment est la présence d'une intelligence « différente » chez les EHPI. Malgré l'absence de précision quant à cette assertion, il apparaît néanmoins des éléments de réponses dans chaque entretien. En effet, l'ensemble des enseignantes est d'accord pour affirmer que les EHPI sont doté d'un QI plus élevé que la moyenne : « *meilleur compréhension des nouvelles notions* », « *potentiel plus vaste* », « *on se sent limité à côté* », etc.

Outre une différence quantitative de cette intelligence, les professionnelles relèvent aussi l'aspect qualitatif de celle-ci. « *Quelqu'un qui réfléchit mieux que moi et plus vite que moi* » dit à un moment donné B à ce sujet. Cette phrase est particulièrement révélatrice quant à ce que semblent penser A, B et C : l'utilisation du terme « mieux » démontre la qualitativité cognitive des EHPI. En parallèle à cela, C se réfère aussi directement à la pensée en arborescence pour expliquer le raisonnement différent des EHPI.

Il apparaît clairement que pour chacune des enseignantes, l'EHPI est défini par un potentiel « plus vaste » ainsi que par un fonctionnement réflexif différent. Néanmoins, lors de la mise en cause, l'une des enseignantes à accepter l'idée que ce fonctionnement pouvait être normal. De fait, il semblerait que cet aspect est un élément périphérique de la représentation sociale.

De la même manière, l'aspect « intelligent » n'est pas central : B a réfuté cet aspect du HPI, contrairement à A. L'intelligence serait donc, elle aussi, un élément périphérique.

3.2.3 Le rapport au travail des EHPI

En premier lieu, je tiens à souligner que cet aspect de la représentation sociale est apparu essentiellement chez les enseignantes du cycle 2. B, enseignante du cycle 1, n'en a parlé que brièvement au sein des entretiens. Cet état de fait corrobore donc l'hypothèse émise plus haut lors de l'association-libre : cet aspect de la représentation sociale dépend du degré d'enseignement.

Cela mis à part, les éléments qui ressortent le plus régulièrement sont la curiosité de l'EHPI et le besoin d'un apprentissage « concret ». La grande curiosité des EHPI est apparue dans les deux entretiens avec les enseignantes de cycle 2, mais aussi lors des association-libres dans le cas de C. Cet aspect semble donc être important : peut-être car il est facilement constaté. Un élève très « curieux » ou « demandeur » se distingue très vite de ses pairs. De fait, ce comportement distinctif semble être un élément évident de la représentation. Malheureusement, rien ne permet de distinguer s'il est central ou périphérique.

Le besoin de donner du sens aux apprentissages est apparu à de nombreuses reprises au sein des trois entretiens, que ce soit sous une forme ou une autre (« *ne comprend pas l'apprentissage par cœur, encore plus si on a les moyens de références à disposition* »). Qui plus est, cet aspect est ressorti comme étant inconditionnel vis-à-vis de la mise en cause de C. Tout porte à croire que le besoin de « concret » est un élément central de la représentation sociale.

3.2.4 L'aspect émotionnel / affectif

L'aspect émotionnel ou affectif du HPI est ressorti à de nombreuses reprises au sein des trois entretiens. Les deux éléments les plus représentés sont le sentiment d'être différent et la souffrance des EHPI.

Le fait que les EHPI se sentent différents des pairs apparaît régulièrement. Cette affirmation quant aux EHPI est même utilisée comme élément explicatif à propos d'autres phénomènes pouvant survenir (souffrance, rejet des pairs, etc.) ! J'émetts donc l'hypothèse que cet aspect de la représentation sociale a une certaine importance aux yeux des enseignantes : permettre des explications ou d'articuler des éléments entre eux n'est pas anodin.

Cette hypothèse est vraisemblablement exacte : il s'agirait d'un élément inconditionnel pour A et B.

La souffrance des EHPI est un aspect qui est apparu le plus fréquemment au cours des trois entretiens. Chacune des professionnelles interrogées l'ont mentionnée, et plusieurs d'entre elles ont même mentionné que l'une des causes de cette souffrance était justement le sentiment de décalage. Néanmoins, la souffrance des EHPI n'est pas apparue lors des association-libres. Était-elle sous-entendue, est-elle une conséquence des éléments relevés ou est-elle centrale à la représentation sociale sans pour autant être nommée ? A cette question, les résultats sembleraient indiquer qu'elle était sous-entendue tout en étant une conséquence. En effet, si elle s'avérait être un élément central, cela reviendrait à dire que tous les HPI souffrent quoiqu'il arrive (principe de mise en cause) : le bon sens me porte à croire que cela n'est pas le cas.

De fait, la souffrance est un élément périphérique de la représentation sociale : elle permettrait la contradiction d'autres éléments de la représentation. Par exemple, l'inhibition intellectuelle est une situation où l'EHPI souffre car il « s'empêche » d'utiliser ses capacités ; et donc d'être performant à un test de QI. Cette situation irait à l'encontre des résultats obtenus précédemment, mais la souffrance

permettrait la négation de l'élément central « intelligent » en donnant une explication : « il sous-performe car il souffre ».

3.2.5 *L'aspect social*

Les deux éléments les plus souvent relevés quant à ce thème sont le décalage de l'EHPI avec ses pairs et les relations « difficiles » en classe. Ces deux faits sont, *a priori*, extrêmement liés : le décalage rendrait l'intégration sociale plus complexe aux dires des enseignantes. Dès lors, y-a-t'il une différence en terme de centralité dans la représentation sociale entre ces deux éléments puisqu'un lien de causalité apparaîtrait ? Ou alors sont-ils assimilés à la même chose ?

A ces questions, les mises en causes apportent une esquisse réponse : selon A, la difficulté à s'intégrer est un élément central. Malheureusement, les autres mises en causes ne mentionnent pas ce point. Néanmoins, les enseignantes ont toutes amené d'autres éléments permettant de répondre à ces questions.

En effet, après avoir étendu les termes « *décalage* » et « *problèmes relationnels* », j'ai réalisé que d'autres occurrences (comme « *problèmes d'adaptation* », « *parfois arrogant / prétentieux / insolent* » et « *si l'EHPI est dans la norme [...]* » par exemple) se réfèrent aux mêmes concepts. Après relecture avec cette question comme grille de lecture et cette extension conceptuelle, il est apparu un phénomène courant. Le décalage avec les autres apparaît souvent avec les problèmes d'intégration, tandis que l'inverse ne se produit pas : les problèmes d'intégration sont mentionnés de manière autonome. De fait, les problèmes relationnels seraient, *a priori*, un élément central.

Cette hypothèse semble être vérifiée lors des mises en cause. En effet, B a réfuté le fait que l'EHPI est différent des autres alors que A considère que les difficultés d'intégration sont inconditionnelles. Dès lors, il semblerait que les « symptômes » (les problèmes d'intégration) soient des éléments centraux alors que la cause (le décalage) est un élément périphérique ; et ce alors que le lien causal est connu et explicite.

Cependant, il se pourrait que l'expression « *être différent des autres* » ait été interprétée différemment par B. En effet, lors de l'association-libre, sa première réponse à « HPI – particularités » a été « *différence-s* ». Il est donc possible que B face une distinction entre les termes « différences » et « décalage ». Avec ce nouveau regard, les problèmes d'intégration et le décalage pourraient donc être tous deux des éléments centraux.

3.2.6 *Le comportement*

Au sein de ce thème, un seul consensus est apparu : les EHPI ont parfois des troubles du comportement ou, plus exactement, un comportement inadéquat. Ce dernier peut s'exprimer par une volonté d'attirer l'attention quitte à perturber la classe ou des réactions extrêmes voire « autistiques ». Les trois enseignantes ont mentionné ces difficultés comportementales, même si B n'en a parlé que brièvement. Une fois encore, le fait d'enseigner dans des classes où le métier d'élève n'est pas encore acquis peut s'avérer être un élément de réponse quant à cette différence.

Après relecture des association-libres et des mises en cause, presque aucun élément de réponse n'apparaît. Dès lors, deux possibilités existent. Soit cet aspect est en deçà des autres (raison pour laquelle il ne serait presque pas mentionné), soit cet aspect est inclut dans les autres (et donc ce thème n'aurait pas lieu d'être puisqu'il serait redondant).

Cependant, puisque certains éléments apparaissent lors des association-libres (« *problèmes de comportement* » ou « *hyper-activité* » par ex.), il semblerait que l'aspect strictement comportemental est un élément périphérique de moindre importance.

3.2.7 *Les différences*

Cet aspect de la grille de lecture inclut tous les éléments expliquant ou se référant uniquement à la nature de la différence des EHPI. Cette catégorie est donc celle ayant le moins d'occurrences sur l'ensemble des trois entretiens.

Deux éléments très proches l'un de l'autre ressortent : les EHPI sont différents et les EHPI vivent dans un autre monde (« *univers* » ou « *monde parallèle* »). Vis-à-vis de ces affirmations, B apporte une réponse claire lors des mises en cause : les EHPI peuvent ne pas être différents des autres. Ces constatations seraient donc des éléments périphériques.

Ceci amène la question suivante : comment expliquer toutes les différences et particularités constatées alors que les EHPI peuvent ne pas être différents ? A cela, l'entretien avec C amène une potentielle réponse : « [...] *pour réussir à interagir avec les gens sans passer pour quelqu'un d'un petit peu bizarre ou marginal.* ». Il semblerait « qu'avoir des différences » ne signifie pas « être différent » ou « hors de la norme » pour les enseignantes interrogées.

Fort de cette constatation, j'é mets l'hypothèse que ces professionnelles considèrent qu'un EHPI peut ne pas être différent malgré ces différences. Notamment lorsqu'il a été accompagné et a appris à vivre

en société (les liens avec le principe d'éducabilité pourraient être approfondi, mais là n'est pas le but de ce travail). Ainsi, la contradiction engendrée plus haut se résout d'elle-même.

Qui plus est, elle est un exemple concret de l'utilité et des processus des éléments périphériques en pleine action : admettre la contradiction des éléments centraux. Dès lors, l'élément « les EHPI ont des différences » serait, *a priori*, central.

3.2.8 Le cadre

Concernant le cadre à mettre en place, chaque enseignante a mentionné des éléments tels que « c'est du cas par cas », « besoin d'un soutien psychologique », « il faut collaborer avec la famille », etc. Chacun de ces éléments pourrait être analysé, notamment les situations où il y a des désaccords entre ces professionnelles. Néanmoins, cela ne sera pas le cas pour deux raisons. En premier lieu car il s'agit de la pratique professionnelle ou des solutions représentées. En second lieu car, à part la nécessité de mettre en place un cadre, aucun de ces éléments n'est ressorti au sein des association-libres.

De faits, ces assertions pourraient être l'expression de la rencontre entre la représentation sociale « EHPI » et « école » ou « pratique professionnelle ». Mais il ne s'agit pas d'éléments émanant à 100% de l'une ou de l'autre *a priori*.

3.2.9 L'incompréhension

Contrairement au cadre, cet aspect est strictement issu de la représentation sociale vis-à-vis des EHPI puisqu'il représente la manière d'appréhender de ces enseignantes. Par « manière d'appréhender » j'entends « manière de vivre la situation ».

Chaque enseignante a donné une réponse similaire à « *on est démunie* ». Néanmoins, après une analyse fine, ces réponses se réfèrent à leur pratique professionnelle. Elles décrivent ainsi leurs ressentis, mais ces derniers sont fortement influencés par les solutions qu'elles ont mises en place. Dans le cadre des entretiens, il s'agissait donc de la confrontation entre leurs vécus, leurs représentations des EHPI et celles de leur travail. Raisons pour lesquelles je ne traiterai pas plus ce thème, quant bien même le désarroi est bien présent.

3.2.10 Les risques

Les deux risques les plus fréquemment annoncés par les enseignantes sont les suivants : l'ennui et les comportements inadéquats. Dans les deux cas, il s'agit de situation pouvant survenir si l'enseignement n'est pas adapté à l'EHPI (pas de travaux supplémentaires ou alors uniquement du drill par ex.).

Cependant, aucun élément ne ressort à ce sujet lors des mises en cause. Lors des association-libres, certaines occurrences apparaissent comme par exemple « *problèmes de comportement* » ou, dans une moindre mesure, « *inattentif* ». Au vu des entretiens et de la répartition de Vergès, il semblerait que les éléments issus de cette thématique sont périphériques à la représentation sociale. Il est aussi possible qu'il y ait une redondance avec le thème « comportement », auquel cas les risques seraient à nouveau des éléments périphériques.

3.2.11 Bilan des résultats obtenus lors des entretiens semi-directifs

Les résultats obtenus suite aux entretiens semi-directifs pourraient se classer ainsi :

Tableau 5 : résultats des analyses des entretiens semi-directifs

Eléments <i>a priori</i> périphériques	Eléments <i>a priori</i> issu du noyau central	Elément <i>a priori</i> inclassable
Fonctionnement réflexif différent Intelligence Souffrance En décalage avec les pairs Problème de comportement Les EHPI sont différents Risques de comportement inadéquat	Besoin de concret Les EHPI se sentent différents Problèmes d'intégration Les EHPI ont des différences	Curiosité

Ces différents éléments ont déjà été confrontés aux données brutes des association-libres et des mises en cause, mais ils ne sont pour l'instant que provisoires. En effet, une confrontation de ces résultats à ceux obtenus par le biais de la technique de Vergès est nécessaire pour les mettre en relief.

3.3 Confrontation de tous les résultats obtenus

Les différents résultats obtenus auparavant montrent l'étendue du contenu de la représentation sociale. En effet, bien que n'ayant traité que les éléments les plus récurrents de la majorité des thèmes, je n'ai fait apparaître qu'une dizaine de contenu.

Lors du croisement du rang et de la fréquence, les résultats suivants sont apparus :

Tableau 6 : répartition selon Vergès

	Fréquence (F) faible	Fréquence (F) élevée
Rang (M) élevé	Cadre Incompréhension	
Rang (M) faible	Risque Différents Cognition	Sociabilité Rapport au travail Emotionnel / Affectif

A ce moment, le thème cognition était apparu comme étant à la limite d'être porteur d'un élément potentiellement central. Les trois autres thèmes qui, eux, semblaient bel et bien l'être avaient en outre une connotation plutôt négative. Non pas dans le sens que des jugements étaient émis, mais car les constatations faites au sein de ces thèmes portaient sur des aspects négatifs du HPI.

Tableau 7 : résultats des analyses des entretiens semi-directifs

Eléments <i>a priori</i> périphériques	Eléments <i>a priori</i> issu du noyau central	Elément <i>a priori</i> inclassable
Fonctionnement réflexif différent Intelligence Souffrance En décalage avec les pairs Problème de comportement Les EHPI sont différents Risques de comportement inadéquat	Besoin de concret Les EHPI se sentent différents Problèmes d'intégration Les EHPI ont des différences	Curiosité

En confrontant ces résultats à ceux de l'analyse des entretiens semi-directifs, il apparaît que l'aspect cognition est probablement un élément périphérique de la représentation sociale pour deux raisons. Les mises en cause ont nié leur centralité dans la représentation tandis que la technique de Vergès révèle que ces aspects ne sont pas centraux, bien qu'important. Mon interprétation d'origine était donc erronée.

Trois autres thèmes semblaient être porteurs d'éléments centraux suite à l'analyse des associations libres. *A priori*, cette constatation semble être exacte. Dans le cas du rapport au travail, ce dernier apparaît par le biais du « besoin de travail concret » dans les entretiens semi-directifs. Néanmoins, cet élément ne semble pas être connoté : l'hypothèse quant à la connotation de cet élément est donc infirmée.

L'aspect social apparaît clairement dans tous les entretiens via l'élément « problèmes d'intégration ». Ce thème apparaissait comme étant potentiellement porteur d'éléments centraux suite à la technique de Vergès par thème, avec ou sans connotation négative. En l'occurrence, il semblerait que cette dernière est bien présente puisqu'il s'agit d'une « difficulté » ou de « problèmes ».

Quant au thème émotionnel / affectif, ce dernier est représenté par l'élément « les EHPI se sentent différents » puisqu'il s'agit d'un sentiment. Celui-ci a été vérifié par l'ensemble des analyses effectuées. En outre, la connotation relativement négative mise en évidence lors de la technique de Vergès par thèmes connotés réapparaît ici.

Un dernier élément potentiellement central a été mis en évidence lors des analyses des entretiens, des mises en cause et, en partie, des rares processus de la représentation sociale que j'ai pu observer. Cet élément n'est autre que « les EHPI ont des différences ». Bien que probablement confirmée lors des analyses, cette occurrence est *a priori* inexacte au regard des résultats des associations libres.

Face à cette contradiction, quelques éléments de réponses existent. En premier lieu, le croisement de la fréquence et du rang moyen ne donne que des indications : pas des réponses fermes et définitives. En second lieu, la grille thématique utilisée lors de la technique de Vergès n'était peut-être pas suffisamment pertinente pour pouvoir faire apparaître cet élément. Dès lors, celui-ci peut tout à fait être central à la représentation sociale.

D'autres éléments des différents thèmes sont apparus lors des entretiens, néanmoins ces derniers semblent être tous des éléments périphériques de la représentation sociale (notamment en regard des mises en cause). Cependant, certains ont, *a priori*, une importance plus grande que les autres. En effet, les éléments « fonctionnement réflexif différent », « intelligence », « souffrance », « en décalage avec les pairs » ou « les EHPI sont différents » sont parmi les plus présents au sein des entretiens et/ou des associations libres.

3.4 Bilan succinct de l'ensemble des résultats

Suite à ces nombreuses analyses, il ressort que les éléments probablement centraux de la représentation sociale sont :

- une sociabilité perçue plutôt négativement : « problèmes d'intégration »
- un aspect émotionnel / affectif perçu plutôt négativement : « les EHPI se sentent différents »
- un rapport au travail perçu de manière neutre : « besoin de concret »
- un rapport à la différence perçu de manière neutre : « les EHPI ont des différences »

Tous les autres éléments sont donc, *a priori*, des éléments périphériques. En outre, je n'ai constaté que très peu de jugements de valeurs clairs et univoques dans l'ensemble des entretiens. Chaque participante a répondu en nuancant les propos et en distinguant les situations où l'EHPI est cadré de celle où il ne l'est pas. Il m'est donc difficile d'affirmer si la représentation sociale est positive ou non dans sa globalité. Et ce quand bien même les éléments décrits plus haut pourraient indiquer qu'elle serait plutôt négative.

Conclusions

Tout d'abord, je tiens à préciser que, de mon point de vue, il n'est pas souhaitable de discuter à propos des résultats obtenus ici. Mettre en évidence le contenu d'une représentation sociale est une chose, discuter de sa pertinence en est une autre que je me refuse de faire. En effet, celle-ci étant « [...] *un guide de lectures des codes, valeurs, modèles, idéologies que les sociétés véhiculent, et des systèmes d'interprétation qu'elle propose* » (Jodelet, 2015, p.20), agir ainsi serait porter un jugement de valeur totalement hors de propos.

En outre, je n'avais pas d'hypothèses de recherche ou anticipé de résultats car cela aurait risqué de biaiser l'ensemble de ce travail. Dès lors, je ne peux pas affirmer être « surpris » ou « rassuré » quant aux contenus qui ont été dégagés...

Ma question de recherche avait pour but de mettre en évidence le contenu des représentations sociales des enseignantes (in)directement concernées par la problématique du HPI. A cette interrogation, ce mémoire professionnel de bachelor semble apporter des réponses claires. Il m'a été possible de délimiter quels sont les éléments probablement centraux de la représentation sociale. Qui plus est, lors de l'analyse l'un des processus des éléments périphériques est apparu (admettre la contradiction). Les résultats de cette recherche sont donc allés au-delà de mes espérances.

En mon sens, la mise en place et l'utilisation d'une démarche pluri-méthodologique a été extrêmement utile pour aboutir à cela. Cette dernière m'a permis de « défricher » le terrain tout en mettant en place des hypothèses de recherches issues de résultats obtenus. Ainsi, ces derniers mettaient en relief les suivants qui, confrontés aux précédents, faisait de même. Bien que parfois complexe à mettre en place, cette démarche a porté ses fruits en amenant des éléments de réponses clairs.

Néanmoins, les résultats obtenus sont à prendre avec précautions. En effet, l'apparition d'une déclaration de type « je suis moi-même à HPI » n'avait pas été anticipée lors de la rédaction de ce mémoire. Dès lors, je me suis, en quelques sortes, retrouvé devant le « fait accompli » le moment où j'ai réalisé que tous mes entretiens étaient biaisés. Et ce, que ce soit par une relation filiale avec un HPI ou des enseignantes elles-mêmes à HPI. Fort heureusement, cela concernait chacun des entretiens : il m'a donc été possible de tous les exploiter en affinant l'échantillonnage. Cependant, ce fait peut avoir eu un impact non négligable quant aux réponses obtenues.

L'aspect le plus fragile de cette recherche est lié à cet aspect méthodologique, puisqu'il s'agit très certainement du faible nombre de participants. En effet, bien que l'utilisation de la technique de Vergès soit un réel plus quant à l'étude des représentations sociales, cette dernière requiert d'ordinaire bien plus de sujets par exemple. L'objectif originel pour ce travail était de 5-6 participants mais, à l'échelle d'une étude plus aboutie, celui-ci n'est pas grand-chose. C'est notamment pour cette raison que les résultats obtenus ne sont « que » des éléments de réponses : ils sont des indications, et ce parce que l'échantillonnage n'était pas suffisamment grand et donc représentatif de cette population.

En effet, l'apparition de quatre éléments potentiellement centraux me semble être inhabituelle. Il est possible que ces résultats soient exacts, mais l'inverse est tout autant possible. De faits, ce travail offre de nombreuses perspectives pour de futures études. En effet, je n'en avais pas trouvé qui traitait de ces représentations sociales-là lors de mes recherches. Il pourrait donc être intéressant de confirmer ou d'infirmer les résultats obtenus à l'aide d'une étude à plus grande échelle ou d'une vérification par des mises en cause. De la même manière, effectuer un travail similaire mais en excluant les professionnels (in)directement concernés par ce sujet est envisageable. Ainsi, il serait possible de comparer les différents résultats obtenus afin de constater s'il y a divergence ou convergence dans les contenus de la représentation sociale.

Une autre possibilité serait de prolonger cette étude en incluant l'analyse par le biais de graphes de similitudes (Vergès, 2003). Cette technique permet de représenter graphiquement l'organisation du contenu de la représentation sociale. Mais, n'ayant ni les connaissances ni les logiciels nécessaires, je n'ai pas pu intégrer cet outil dans ma méthodologie. Cependant, celui-ci semble être un réel plus quant à l'étude des représentations sociales ; raison pour laquelle je me permets de le mentionner ici.

Pour ma part, malgré les aspects plutôt négatifs relevés plus haut, ce travail de recherche a fortement contribué à mon enrichissement personnel. Grâce à celui-ci j'ai pu acquérir de nouvelles connaissances théoriques pointues dont je ne soupçonnais pas l'existence auparavant. En sus de cela, les parties d'entretiens concernant la pratique professionnelle représentée m'ont permis de découvrir de nombreux outils et solutions. Tout cela me sera probablement utile pour ma pratique future, qu'il s'agisse d'accompagner un EHPI ou un élève rencontrant des difficultés semblables.

Qui plus est, ayant été moi-même confronté à des EHPI à différentes occasions au sein de l'école obligatoire, faire ce travail m'a permis de changer ma propre représentation d'eux. En effet, je me suis rendu compte lors de la rédaction de ce mémoire, des entretiens et de l'analyse que ma façon de les percevoir ne correspondait pas entièrement à la réalité. De ce point de vue, cette recherche aura été très fructueuse.

Bibliographie

dir. Abric, J.-C. (2016). *Pratiques sociales et représentations*. Presses universitaires de France.

dir. Andreouli, E. & Gaskell, G. & Sammut, G. & Valsiner, J. (2015). *The Cambridge handbook of social representations*. Cambridge : Cambridge university press.

Berthier, N. (2016). *Les techniques d'enquêtes en sciences sociales*. Paris : Armand Colin. 2ème édition.

dir. Binda, M. & Giordan, A. (2006). *Comment accompagner les enfants intellectuellement précoces*. Paris : Delagrave édition.

Blanchet, A. & Gotman, A. (2007). *L'entretien* (2ème édition). Paris : Armand Colin

Blanchet, A. (2015). *Dire et faire dire – l'entretien*. Paris : Armand Colin

Bonardi, Ch. & Roussiau, N. (2001). *Les représentations sociales – état des lieux et perspectives*. Sprimont : Pierre Mardaga éditeur

dir. Bonnet, C. & Ghiglione, R. & Richard, J.F. (1990). *Traité de psychologie cognitive - cognition, représentation, communication*. Paris : Bordas.

dir. Canut, C. & Von Münchow, P. (2015). *Le langage en sciences humaines et sociales*. Limoges : Editions Lambert -Lucas, 2ème édition.

dir. Dubois, N. (2015). *Les représentations sociales*. Grenoble : presses universitaires de Grenoble.

dir. Farr, R.M. & Moscovici, S. (1984). *Social representations*. Cambridge : Cambridge university press.

Flament, C. & Rouquette, M.-L. (2003). *Anatomie des idées ordinaires – Comment étudier les représentations sociales*. Paris : Armand Colin/VUEF.

Gardner, H. (2008). *Les intelligences multiples : La théorie qui bouleverse nos idées reçues*. Paris : Retz.

- Guittet, A. (2002). *L'entretien - techniques et pratiques*. Paris : Armand Colin.
- Jodelet, D. (2015). *Représentations sociales et monde de vie*. Paris : Editions des archives contemporaines.
- Kieboom, T. (2011). *Accompagner l'enfant surdoué*. Bruxelles : Editions De Boeck université.
- Renzulli, J.S. (1986). *The three ring conception of giftedness: A developmental model of creative productivity*. dans dir. Sternberg, R.J.& Davidson, J.-E. *Conceptions of Giftedness*, New-York: Cambridge University Press.
- Sandré, M. (2013). *Analyser les discours oraux*. Paris : Armand Colin
- Terrassier, J.C. (1999). *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*. Paris: ESF.
- Tordjman, S. (2005). *Enfants surdoués en difficulté - de l'identification à une prise en charge adaptée*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Vergès, P. (2003). *L'analyse des données par les graphes de similitudes*. © Sciences humaines.
<https://www.scienceshumaines.com/Bouriche.pdf> (dernière consultation le : 03.02.2017).

Annexes :

Guide d'entretien :

Annexe 1 : guide d'association libre

- 1) HPI
- 2) HPI – particularités
- 3) HPI – travail
- 4) HPI – détection
- 5) HPI – avenir
- 6) HPI – scolarité

Annexe 2 : guide d'entretien semi-directif

1. Définition de l'HPI

- 1.1) Particularités des EHPI :
- 1.2) Avez-vous observé des particularités chez des EHPI ?
- 1.3) Avez-vous observé chez des EHPI une manière différente d'aborder le travail ?
- 1.4) Avez-vous observé d'autres choses chez des EHPI ?

2. Pratique professionnelle (représentée) vis-à-vis des EHPI :

2.1) Détection des EHPI :

- 2.1.1) Quand suspecter un potentiel HPI chez un élève ?
- 2.1.2) Quels sont les outils / moyens de détections des EHPI ?
- 2.1.3) Quand signaler un potentiel EHPI ?

2.2) Différenciation vis-à-vis des EHPI :

- 2.2.1) Quelle est votre manière de travailler quand il y a un EHPI dans votre classe ?
- 2.2.2) Avez-vous dû effectuer des changements dans votre manière de travailler ?

3. Représentation positive ou négative des EHPI :

- 3.1) Quel est l'avenir des EHPI en général ?
- 3.2) Quel est le parcours scolaire des EHPI en général ?

4. Autres :

- 4.1) Résumé, dans les grandes lignes, de l'interview et de ce qu'il y a été dit.
- 4.2) Quels sont les aspects que vous souhaitez encore développer ?
- 4.3) Ai-je oublié quelque chose ?

Méthodologie

Annexe 3 : marche à suivre méthodologique

1. Définir si l'ensemble des éléments recueillis lors des association-libres sont utilisable ou non (calcul de la diversité des réponses).

- 1.1. Si oui, faire l'étape 2.1.
- 1.1. Si non, faire l'étape 2.2.

2.1. Définir les éléments potentiellement centraux de la représentation sociale (calcul croisant le rang moyen et la fréquence de réponse) des association-libres ensembles.

- 2.1.1. Si présence d'un consensus clair, faire l'étape 2.1.1.1.
 - 2.1.1.1. Comparer les résultats obtenus aux données recueillies lors des mises en cause.
 - 2.1.1.1.1. Si résultats fortement convergents, faire l'étape 3.1.
 - 2.1.1.1.2. Si résultats fortement divergents, faire l'étape 2.2.
- 2.1.2. Si absence d'un consensus clair, faire l'étape 2.2.

2.2. Définir les éléments potentiellement centraux de la représentation sociale (calcul croisant le rang moyen et la fréquence de réponse) des association-libres prises individuellement.

- 2.2.1. Comparer les résultats obtenus aux données recueillies lors des mises en cause individuelles.
 - 2.2.1.1. Si résultats fortement convergents, faire l'étape 3.2.
 - 2.2.1.2. Si résultats fortement divergents, faire l'étape 3.3.

3.1. Analyse des entretiens semi-directifs avec comme grille de lecture les résultats obtenus en 2.1. Faire l'étape 4.1.

3.2. Analyse des entretiens semi-directif avec comme grille de lecture les résultats individuels obtenus en 2.2. Faire l'étape 4.2.

3.3. Analyse des entretiens semi-directif avec comme grille de lecture les résultats obtenus lors de la mise en cause individuelle. Faire l'étape 4.3.

4.1. Analyses comparatives des résultats obtenus en 3.1.

- 4.1.1. Comparer les résultats à ceux obtenus en 2.1.1.

4.2. Analyses comparatives des résultats obtenus en 3.2.

- 4.2.1. Comparer les résultats à ceux obtenus en 2.1.1., 2.1. ou 2.2.1. (dans l'ordre de priorité).

4.3. Analyses comparatives des résultats obtenus en 3.3.

- 4.3.1. Comparer les résultats à ceux obtenus en 2.1.1., 2.1. ou 2.2.1. (dans l'ordre de priorité)

Entretien avec A

Annexe 4 : entretien avec A : association-libre

N : donc on va commencer par la première partie, donc je vais te donner des mots ou des associations de mots et tu vas me dire les cinq premiers mots, ou association de mots qui te viennent en tête. Complètement libre. Donc ben le premier c'est HPI.

A : euh enfant surdoué.

N : hmm hmm, ouais ensuite.

A : ah cinquante mots

N : cinq mots

A : euh +3+ en décalage euh différent potentiel +3+ parfois inadapté à l'école actuelle

N : ok d'accord merci Donc même principe HPI – particularités

A : particularité intellec- euh ben pareil haut potentiel +4+ difficulté d'intégration dans une classe enfant différent +4+ parfois problèmes de comportement et puis ça peut être caché je sais pas comment dire, ça peut être euh

N : euh camouflé

A : camouflé par une attitude qui peut euh appeler ça euh être un enfant en échec scolaire

N : ok super. Alors ensuite HP – travail

A : hmm hmm alors pas spécialement motivé peut faire de l'opposition cherche effectivement euh à avoir plus de euh ben comment est-ce qu'on pourrait dire avoir plus de travail concret n'est pas toujours compris de l'enseignant et puis fournit peut-être pas des travaux très très soignés très aboutis

N : ok merci alors hmm HP – détection

A : ça veut dire les les signes les signes de d'un élève comme ça peut éventuellement tout faire pour attirer l'attention dans une classe

N : hmm hmm essaye vraiment de dire des mots-clés essaye c'est pas facile j'ai fait l'exercice moi-même c'est pas simple

A : euh ben inattentif +5+ hyper-activité +7+

N : Tu peux donner des associations de termes aussi

A : oui mais +3+ euh bon ben rapidité dans le travail (chuchote) qu'est-ce qu'on pourrait dire (parle) ouais peu de ne r- ouais peu de ouais c'est difficile à dire comme ça ne relit pas spécialement ses trop sûr de lui euh et puis euh +6+ ouais je vais dire que le rythme de travail est quand même plus rapide que le rythme de travail des autres enfants

N : ok

A : (*chuchote*) c'est difficile de trouver qu'un seul mot

N : hein

A : (*parle*) ouais c'est difficile de trouver qu'un seul mot

N : ouais mais c'est aussi pour ça que je te dis que tu peux faire des associations de mots parce que c'est euh le même principe que si on prend t'as le droit à des associations de mots

A : ouais mais comme ça à froid

N : c'est vraiment pas simple alors maintenant ça sera HP – avenir

A : Bon ça +3+ peut être en difficulté peut être en échec scolaire euh peut euh ne plus vouloir venir à l'école du tout euh +4+ euh (soupon) besoin d'encadrement en particulier et plus de euh d'orientation scolaire

N : ok +4+ d'accord euh HP – scolarité

A : euh peut comment est-ce qu'on pourrait dire peut être avancé d'une année euh problème après de manque de maturité de de comment est-ce qu'on pourrait dire de être plus jeune que les autres peut poser problème

N : hmm hmm

A : et puis euh +3+ parents souvent euh démunis et euh très demandeurs pression des parents euh décalage décalage dans la scolarité école pas toujours adaptée

N : Ok super merci alors c'était la première partie c'est fait +3+

Annexe 5 : entretien avec A : entretien semi-directif

- N : alo :rs du coup + donc maintenant on va passer à l'entretien ++ eu::h pas forcément besoin de t'expliquer comment cela va se passer je t'ai déjà expliqué avant
- A : hmm hmm
- N : donc + ben alors la première question que je vais te poser c'est + ben est-ce que pour toi qu'est-ce que c'est qu'est-ce que ça veut dire HP
- A : pour **moi**
- N : pour toi + ta définition
- A : ma définition donc eu::h + un apprenant + dans un cadre scolaire qui montre des différences avec les autres élèves dans ses capacités + à :: + d'une manière générale à + à comprendre toutes les nouvelles notions ++ et puis d'être de travailler à un rythme plus rapide ++ de be:n de bien sûr comprendre plus rapidement toutes les nouvelles notions + et puis d'abord vraiment un :: un potentiel intellectuel plus vaste + plus grand + e::t ++ qui va eu::h ++ montrer une eu :h + très grande facilité scolaire + **si** l'enfant est bien pris en charge + sinon ça peut être tout le contraire
- N : +4+ d'accord ++ eu::h +++ tu dis bien si pris en charge sinon ça peut être tout le contraire
- A : voilà donc si les enseignants s'en rendent compte + rapidement + pis que des :: il est pris en charge en fonction de sa de son haut potentiel + sa scolarité peut bien se passer ++ **si** un (XX) le:: + l'enseignant ne :: n'entre pas (XXX) par rapport à ce genre d'enfant pense que ça peut être une **mo** :de : que les parents exagèrent que + souvent c'est un peu ce qui s'passe + ils vont penser que :: que :: l'enfant est :: (XX) est un enfant-**roi** que les parents admirent trop + certains enseignants vont bloquer + et pas spécialement répondre à la demande et l'enfant peut après avoir des troubles du comportement + se mettre à camoufler euh : et puis de: + de plus oser euh :: + ben répondre à l'école à des questions précises + de éventuellement même de saboter son travail
- N : d'accord euh + donc ++ donc ça c'est la situation où : ben si l'enseignant ne :: ne cherche pas à prendre en charge + que tu décris
- A : ouais
- N : et + ben du coup qu'est-ce qui s'passe si l'enseignant prend en charge
- A : ben j'pense que ça vient (XXX) qu'il y a une collaboration avec les parents + certains parents euh : euh : acceptent euh :: aussi de: de : de faire des tests de QI pour euh : disons : cibler ++
- N : hmm hmm
- A : un moment donné c'est ce qui s'passait + euh et puis après effectivement y'a des : + des pistes à donner moi che euh : + pour que ces enfants aient ne serait-ce qu'à côté de l'école la possibilité de rencontrer des enfants qui + qui sont dans la : même situation qu'eux +
- N : hmm hmm

- A : des activités extra-scolaires où :: + ils peuvent disons aller au-delà de : du programme lui-même
- N : d'accord + et:: + ben c'est des éléments qui peuvent qui sont extra-scolaires
- A : oui
- N : et : + est-ce que l'enseignant peut faire une prise en charge + où : + dans le cadre scolaire + ou :: c'est impossible pour une raison x ou y ou ::
- A : bon c'est vrai qu'à l'heure actuelle vu la le : + je sais pas + les différences entre les les niveaux d'élèves + évidemment ça demande beaucoup plus de travail mais : + dans le cas d'un enfant HP: + il faut simplement + simplement c'est facile à dire mais disons voir un peu : du matériel ou des ressources supplémentaires ++
- N : hmm hmm
- A : pour euh :: + pour **pas** qu'il le l'enfant disons s'ennuie et euh + sabote l'ambiance de classe + parce que ça arrivé ça ++ donc après il faudra avoir un : pas du matériel supplémentaire + ou des : des :: + en informatique avoir des :: des jeux par moments aussi un peu ::
- N : hmm hmm
- A : pour les plus avancés
- N : d'accord +++ donc ça :: + ça s'rait l'équivalent de donner des prolongements de travail si j'ai bien compris en quelques sortes
- A : oui + oui +++ c'est peut-être pas la solution idéale mais c'est déjà mieux que ::: + de pénaliser l'enfant de :: + (XX) s'il doit trop attendre + euh ben voilà
- N : Ah ça c'est sûr
- A : hmm hmm
- N : Ben tu parles justement de solution idéale ben : + pour toi + ça s'rait quoi
- A : la solution idéale ++ pour ces enfants là
- N : ouais
- A : mais : + disons moi j'ai déjà réfléchi à ça en me disant il faudrait qu'ils aient des classes particulières pour eux + mais : j pense pas que ça serait une solution parce que l'école ça doit être aussi euh : + il doit y avoir aussi un + la solidarité
- N : hmm hmm
- A : donc euh :: + j pense aussi que ces enfants après : + ils peuvent être aussi valorisés en aidant leurs camarades +
- N : hmm hmm
- A : ou les mettre en situation de :: +++ parce que les autres enfants s'en rendent compte + ils ils vont très très vite ils: + ils voient très très vite le potentiel supérieur de : + d'un d'un d'un

- élève + donc on peut aussi lui donner d'autres responsabilités ou d'autres manières de fonctionner aussi dans la classe ++ ou valoriser
- N : ok ++ et ça passerait par quoi ces manières de de de :: + de valorisation d'autres responsabilités
- A : par exemple + j'viens d'le faire dans ma classe + euh :: + ben j'ai + on : a joué au p'tit bac avec le dictionnaire + puis comme il y avait + comme il y a 17 élè :ves + j'ai fait 4 groupes de 4 pis comme surprise je l'ai laissé euh animer le le : le jeu
- N : ok + donc c'est :: c'est donner des ::
- A : des responsabilités où lui maîtrise déjà la + la matière + et pis qu'il peut déjà l'utiliser d'une autre façon
- N : ok ++ hmm hmm
- A : par exemple
- N : ouais
- A : (X) il y a différentes **pistes** + mais disons que : + j'pense que :: + c'est **pas** la + c'est **pas** une solution de :: + d'extraire les élèves qui ont trop de difficultés dans une classe + pis in :: - + inversement de : + d'extraire les élèves euh : + qui ont :: ++ j'pense qu'ils en parlaient un temps mais disons de : + de :: + d'élèves qui sont à haut potentiel + j'pense qu'on pourrait trouver d'autres pistes qui sont à l'intérieur de la classe
- N : ok + donc euh :: + justement comme tu disais la valorisation :: +
- A : voilà
- N : la responsabilité :: ++ ou du travail différent ::
- A : hmm hmm
- N : supplémentaire
- A : donc disons + **moi** j'fais un système de parrain-marraine + par exemple pour que les élèves avancés : s'occupent de de :: + s'occupent d'un camarade qu'ils apprécient qui a plus de **difficultés** euh euh :: + voilà des choses un peu comme ça + ou bien de :: ouais
- N : ouais
- A : **pas** que du travail individuel supplémentaire parce que ça c'est le **danger** aussi + de donner des prolongements euh :: + un enfant HP qui a compris une + les additions en colonnes ça sert à rien de lui en donner euh : + euh cinquante de plus + un moment donné il faut arrêter ++ parce qu'on va les :: + on peut le faire un p'tit **moment** + pis après c'est **pas** une solution parce que + parce que moi j'en ai vu après qui sont + on les dégoûte du travail scolaire et pis ils ont plus envie ++ donc ça euh : + donc ils peuvent passer les enfants HP au stade de de : + de se mettre à détester l'école
- N : d'accord +4+ hmm hmm +++ et :: + donc justement au lieu de donner ben des travaux : de type en : en : + de drills

- A : hmm hmm
- N : si j'ai bien compris
- A : ouais
- N : ça s'rait (X) + il faudrait donner quoi alors
- A : ben il faudrait trouver des :: hmm + euh + **pas** du drill mais des des des **r'cherches** déjà euh :
+ euh :: + soit des problèmes ou soit des problèmes de maths si c'est en maths **ou** : + du travail
en : + en français qui va au-delà + de : + du drill voilà
- N : d'accord
- A : où c'est : où où +++ où c'est déjà plus recherché
- N : d'accord ++ ok (*sonnerie du collège*) (*petit rires*) on attend la fin de la sonnerie (*petit rires*) +
+ très bien + ben merci + ben là ça fait d'jà **beaucoup** d'éléments du coup je te remercie et ::
+++ alors je te propose qu'on fasse 5 minutes de pauses
- A : ouais
- (5-7 minutes de pause, nous discutons de plusieurs choses qui ne concernent pas le mémoire)*
- N : ben du coup + euh : + ben :: ++ avant tu + tu m'as parlé un moment donné de : + de
différences chez les HP ++ un moment donné
- A : hmm hmm
- N : et je c'était il y a :: ++ un moment donné + et pis ben : en fait c'- ben :: +++ ben : j'aimerais
bien que tu m'expliques un peu plus
- A : les différences entre certains enfants HP ++ **ah** tu veux dire les différences entre les
enfants qui :: + qui euh :: +4+ ouais euh qui sont pris en charge assez vite reconnus dans :
+ dans leur haut potentiel et pis les autres ++ plutôt ça ou bien
- N : euh :: alors ça peut être ça éventuellement oui + peut-être + (X) je sais plus exactement
qu'est-ce que t'entendais dans ta phrase
- A : ah ben :: c'que j'entend c'est que : euh :: + moi je : j'peux donner un exemple ++ moi j'ai une
voisine qu'a a ado- qu'a : a : il y a longtemps euh ils ont euh adopté un p'tit vietnamien et qui
était vraiment HP +
- N : hmm hmm
- A : et c'était très très important euh :: très impressionnant parce que euh :: j'avais sonné une
fois chez eux pour aller manger + et puis j'entendais de la musique classique du **piano** +
et:: il il v'nait d'faire 8 mois de piano +
- N : hmm hmm

- A : et j'ai cru qu'il était un disque + à travers la porte + tellement il jouait déjà bien + pis au conservatoire il a pu donner directement un : + un p'tit euh :: + comment c'qu'on pourrait dire + une p'tite présentation de : + d'un p'tit morceau d'musique devant tout le monde et : après ben c'était la même chose euh pour tout à la maison + au niveau d'la numération + il jouait au monopoly à 3 4 ans euh ::: ++ quand t'elle lui a dit ben (X) on va compter les moutons avant de s'- de s'endormir ben elle s'est rendue compte que quand elle était à 237 ça commençait à faire un peu long ++ il était encore petit +
- N : **ah**
- A : et :: ben voilà ils ont fait v'nir un professeur de maths à la maison + pour pouvoir faire des équations alors qu'il était en : 3ème HarmoS et pis qu'ses camarades avaient d'la peine à compter jusqu'à 20
- N : Mais + des équations euh :: ++
- A : Des équations mathématiques
- N : premier degré là avec les x et (X)
- A : ouais + hmm hmm ++ voilà parce-
- N : il était en combienième
- A : il était genre 3ème ou 4ème
- N : ah donc ça :
- A : donc il y a eu euh : + j'ai j'ai + j'ai pas mal suivi cet enfant parce que la maman ++ euh : ben c'était : c'était son seul fils + et :: elle était + elle se consacrait à son éducation + donc elle s'est pas mal heurtée aux pro- + euh : + à l'enseignante et : et :: + qui avait beaucoup de peine à supporter que l'enfant + euh : a : + souvent + connaissait plus de réponses que ++ ou euh :: + anticipait en classe euh : + euh :: cert- dans certains domaines + et avait une manière d'être qui pour elle était des fois arrogante + donc euh : le savoir euh : son savoir et sa manière de + de : + de connaître déjà beaucoup d'choses la dérangeait +
- N : hmm hmm
- A : donc ça avait été jusqu'à la direction mais l'enfant avait (X) + passer dans une : + **classe** de trois degrés **pour** + disons + **intégré** le groupe d'enfants de :: (*N tousse*) + de 5ème
- N : d'accord
- A : dans une + c'était l'époque où il y avait les : + des :: + des classes à multi-âges +
- N : hmm hmm
- A : ç'avait été la solution + pour ce- +
- N : d'accord
- A : par exemple pour un enfant comme celui-là ++ (*N tousse*) donc il avait + il avait pu dans le même groupe classe intégrer le : + le : groupe :: ++ de :: + de l'âge : supérieur voilà + du

- degré supérieur + donc il avait pu faire la 5ème comme ça + **sans** qu'ça pose problème +++
- N : d'accord
- A : mais il a passé son baccalauréat son son sa maturité très jeune à quatorze quinze ans
- N : d'accord ah ouais : c'est :
- A : ah ouais c'était le +++ il a donc la maman avait été trouvé une psychologue il avait été testé **deux** fois par rapport à : au test de QI ++ et il était j'pense autour de cent-quarante cent-cinquante facile +++
- N : d'accord
- A : donc là il y avait vraiment à faire (*N tousse*) et pis c'est impressionnant la **facilité** d'apprentissage + **mais** c'est + pour elle ça été + une maman qui a pu s'inv- qui qui ne faisait que **ça** ++
- N : hmm hmm
- A : après donc elle l'accompagnait dans les groupes à :: + où il y avait un groupe dans l'canton de Neuchâtel d'enfants HP on leur organisait des : + des visites ++
- N : hmm hmm
- A : par exemple : particulières ++
- N : ok
- A : ben écoute j'me rappelle plus exactement ++ mais où il pouvaient poser des questions alors que ++ souvent les enseignants étaient plus les ré- (*N tousse*) + auraient pu y répondre ++ parce que le + parce que l'enfant était déjà au-**d'là** euh : + des connaissances de l'enseignant
- N : d'accord + ouais
- A : donc c'est :: + quand c'est à c' niveau **là** c'est très difficile à : + à prendre en charge un enfant comme ça parce qu'il faut pouvoir lui donner d'la : + du répondant il faut pouvoir (X) voir (X) très **haut niveau**
- N : hmm hmm + euh :: + très haut niveau tu veux dire
- A : ben que l'enseignant ben un moment il est démunis dans ++ euh : ++ au niveau d'la matière parce que lui il va + aller au-**d'là** dans ses questions ++
- N : hmmm
- A : cer- certaines fois la :: + la :: on on on l'enseignant va être limité dans ++ dans les réponses possibles ++
- N : ouais
- A : donc il peut toujours répondre oui je vais m'documenter on va regarder sur internet ou comme ça **mais** + l'enfant est **très** d'mandeur ++ dans c'cas là +++ donc c'est pas tout **simple** + et surtout s'il y a des attentes parentales +++

- N : hmm
- A : voilà ++ pis après **j'pense** qu'il y a une catégorie d'enfants ou les : + si les parents euh : + sont moins attentifs + l'enfant peut s'mettre à : + à **pas** supporter justement qu'on lui donne du drill ou des feuilles supplémentaires +
- N : hmm hmm
- A : donc il va : euh par exemple avoir un comportement + euh :: + pour attirer l'attention au maximum dans la classe ++
- N : hmm hmm
- A : jusqu'à qu'on lui donne : +
- N : ouais
- A : de : ben euh : + quelque chose qui correspondent vraiment + à c'que + à c'que lui demande
- N : d'accord + ouais euh : + t'entends quoi par comportements qui attirent l'attention
- A : ben par exemple j'avais un j'ai un exemple d'un enfant qui : qui prenait une paire d'ciseaux et qui tappait sur sa table + qui f'sait du bruit qui : + euh :: + (bon/non/on) qui très vite **refusait** + de de de faire trois quate calculs de plus pendant qu'les autres terminaient leur feuille donc + il était il euh euh + c'était très difficile de savoir **quoi** lui donner + parc'qu'il il ne (*N tousse*) n'**acceptait** absolument **pas** de travail supplémentaire +
- N : d'accord
- A : une fois il a + il y a ce style d'enfant j'ai compris donc on passe à autre chose + et qui a + et qui n'avait pas du tout envie de respecter les autres et pis même d'attendre quelques minutes ++ donc **là** euh : + c'était vraiment un comportement de :: + voilà + de de pour déranger la **classe** + parc'que l'enfant avait terminé et voulait euh : + que : + une autre activité
- N : ok
- A : et **là** c'est vrai que : + euh + l'enseignant il va être démuni
- N : et là cet enfant euh : + il avait été : détecté ou diagnostiqué HP ou :: ++ (*une enseignante entre dans la salle des maîtres accompagnée par un élève*) je mets juste pause

(3-4 minutes de pause, nous discutons de plusieurs choses qui ne concernent pas le mémoire et prenons un verre d'eau, finalement A commence de répondre à ma question avant que je ne lance l'enregistrement)
- A : (XXX) + qui f'sait tout pour attirer l'attention + après effectivement il y avait une assistante scolaire qui était venue lui parler ++
- N : ouais + euh :
- A : elle l'a elle avait euh : + discuté derrière la porte dans l'corridor avec lui pour savoir euh :: + quel travail supplémentaire et je r'connais qu'à l'époque on avait on'en parlait pas encore

- beaucoup ++
- N : hmm hmm
- A : mais je :: + j'étais **pas** titulaire d'la classe ++ j'étais là euh : + j'crois euh : deux jours ou : + et c'est vrai qu'je savais **pas** + euh je je : ++ j'savais **pas** que : j'me sentais démunie par rapport à un élève comme ça ++ honnêtement ++ j'ai on n'en on parlait pas pas encore d'enfant à haut potentiel pis je savais pas quoi faire + faire : pour lui ++ voilà
- N : c'était à peu près dans quelles années
- A : ohlala ++ ça doit faire quand même + une quinzaine d'années j'pense
- N : ouais
- A : d'ici quinze ans + c'est vrai qu'on en facilement + en tout cas + (*chuchote*) en tout cas
- N : (X)
- A : ouhla même vingt'ans
- N : ouais donc plutôt : euh ::
- A : plutôt entre quinze et vingt'ans
- N : ouais
- A : quinze vingt'ans en tout cas
- N : ouais donc fin nonante
- A : ouais +++ ouais voilà ++ donc euh : ouais + donc là c'est vrai qu'on'en parlait peu + et puis : on avait :: ++ pas tellement d'pistes voilà
- N : ouais + et pis ben : ben du coup t'as :: + ben ça c'est les différences que t'as pu r'marquer par exemple entre :: différents HP + il y en a p't'être d'autres + p't'être pas +
- A : (*chuchote*) ouais je sais pas
- N : et pis **ben** ++ vis-à-vis des autres élèves ++ qu'est-ce que t'as pu observer ++
- A : mais c'est vrai qu'je
- N : (X) l'un ou l'autre élève
- A : ben par exemple en c'moment j'ai un enfant où on + on **pense** par exemple qu'il a des côtés HP mais + euh il a un côté très intellectuel pis c'est difficile à dire parc'qu'en fait il comprend + mieux qu'les'autres ++
- N : hmm hmm
- A : il comprend plus vite + et puis il a une ana- + analyse d'enfant euh :: plus intellectuel plus + voilà ++

- N : ok
- A : donc et euh après il a un rythme assez lent + donc c'est fait que comme il a un rythme lent + euh :: + et après il y a pas des différences de :: + où il pourrait dire à j'ai tout fini chuis fier de moi +
- N : hmm hmm
- A : (X) il s'donne beaucoup de peine + il écrit assez lentement il prend son temps il se r'lit euh :: + il est assez perfectionniste + mais après les autres enfants ont au niveau relationnel ont beaucoup d'peine avec lui + ils le voient déjà euh :: + ils'ont l'impression des **fois** qu'i- s'moque parce qu'il a une manière de de : répondre : + comme si pour lui c'était une évidence + il va dire **ah ah** ouais mais bon évidemment parce que et caetera + il a d'jà un langage + plus approprié + plus **adulte** alors les:: + au début d'année ça passait euh :: ça posait beaucoup de : + beaucoup d'problèmes parce que : + en **fait** il était **pas** valorisé dans : + dans sa manière d'être +
- N : hmm hmm
- A : et pis maintenant ça va beaucoup mieux + parce que :: + j'ai pu lui dire mais **arrêtes** d'attirer l'attention **j'ai** compris qu't'étais intelligent + j'ai compris qu'tu savais beaucoup d'choses pis c'est lui que : + à lui que j'ai demandé par exemple hier de : + le p'tit bac ++
- N : ouais
- A : d'animer ++ pis y'a un enfant qui :: a réagi en disant ouais mais d'toutes façons c'est quand même pas un vrai prof + pis j'ai dis + ben comme réaction c'est quand même pas très sympa + parce que finalement euh :: c'est p't'être pas un prof mais j'vais t'dire que là je sens qu'il va s'sentir à l'aise + et pis content d'faire ça ++
- N : ouais
- A : pis après ben : + bon ben l'élève a arrêté ses r'marques pis là il a vraiment eu beaucoup d'plaisir : et pis là on voyait qu'il était **bien** ++
- N : hmm hmm
- A : qu'il était euh : valorisé ++ mais euh : **voilà** ça veut dire qu'quand + ça posait problèmes **énormément** les six premiers mois dans la classe parce que : + les enfants euh : ++ le r'jettent + et : à la récréation où on vide le :: ++ ouais de :: + de l'faire **marcher** de l'ennuyer de euh de
- N : hmm hmm
- A : l'provoquer pour que l'enseignant lui fasse des r'marques
- N : d'accord
- A : donc ça peut effectivement poser des problèmes de discipline parce que **si** + justement dans les années précédentes rien n'avait été fait à c'niveau là + et puis certains sont **jaloux** + il'y avait beaucoup d'jalousie de : de c'potentiel +
- N : hmm hmm
- A : et : et ça se r'ssent + ça se r'ssentais par euh : + ben euh j'avais vu en début d'année un enfant

- assis par terre avec des difficultés scolaires qui lui f'saient des **signes** + pour qu'il **réagisse** + pour qu'il **s'fasse** euh + attraper par l'enseignant et gronder ++
- N : ah
- A : im-**pre**-ssio-nnant ++
- N : d'accord
- A : donc c'est tout ça que j'trouve très important dans l'enseignement de déjouer parc'qu'on part dans des injustices **incroyables** ++
- N : hmm hmm
- A : et pis on peut casser un enfant sans l'vouloir et pis c'est vraiment mal fait
- N : ah c'est effectivement ça peut : ++
- A : hmm hmm
- N : ça peut arriver c'genre de choses
- A : voilà parc'que vraiment il'y'a des enfants qui : qui sont en échec scolaire ou qui **s**avent très vite qu'ils sont en échec scolaire + et il avec la pression qu'il y a à la maison souvent après ben : ils sont + ils sont très envieux des enfants qui : ++ qui : ++ qui **s**avent qui connaissent les réponses qui ont une bonne analyse en classe et pis la différence elle se voit elle se r'marque
- N : d'accord + donc il :: + donc tu dis qu'en fait + si j'résume ben qu'les autres élèves vont réagir **différemment** vis-à-vis d'eux qu'des autres
- A : certaines fois oui
- N : certaines fois ++ mais :: + mais est-ce que ça est-ce qu'ils réagissent **différemment** parc'que l'autre élève est plus **intelligent** + ou :: parc'qu'il a donné la bonne réponse ou :: qu'il donne souvent les bonnes réponses + j'sais pas si tu comprend la différence
- A : euh
- N : c'est c'que tu pense qu'ils réagissent **différemment** parc'que l'autre enfant est peut-être HP ++ ou parc'que l'autre enfant réussit bien à l'école
- A : j'pense qu'il'y'a les deux y'a les deux ça veut dire que : + **si** il l'utilise **pas** + en faisant de de de : en l'faisant pas peser sur ses autres camarades ça peut aller + effectivement si il répond + en restant dans une certaine norme + et pis qu'il est **pas** excessivement égocentrique ça peut aller mais s'il'y'a un peu d'égocentrisme ça : + effectivement ça passe mê :me : + une **manière** de s'exprimer ++ plus ou moins discrète + donc c'qui fait que si c'est trop marqué les autres enfants vont pas l'supporter + parc'que là celui-là il a une manière déjà différente de d'être différent des autres +
- N : d'accord
- A : (X) une man- + il a un potentiel que + ça se r'ssent + dans quelle domaine précis après par la suite + mais le potentiel il l'a +

- N : d'accord
- A : et puis les autres enfants ils s'y trompent pas + après c'est vrai que :: + j pense que c'est + d'abord eux-mêmes qui peuvent être + suivant lesquels + peuvent être mal + quand même + avant que avant que ce soit les autres qui les mettent à mal c'est c'est euh + c'est eux-mêmes qui + qui + sont peut-être euh : + qui s'sentent peut-être différents + **moi** j'ai eu une élève + j'étais au (x) quand j'étais jeune on en parlait pas encore pas du tout mais j'me rend compte qu'elle avait toujours tout terminé à 10 heures le matin ++
- N : ah ouais
- A : donc il lui restait deux périodes ++ donc elle a un moment donné elle a plus voulu v'nir à l'école
- N : d'accord + ouais
- A : et ça m'avait marqué + parc'que j'étais une jeune enseignante et puis euh : + j'sa- j'sa-honnêtement j'savais pas trop trop +
- N : (XXX)
- A : j'avais eu des classes de : de : deux ans de classes de : ++ de développement donc des classes d'appuis donc j'avais eu des élèves avec de grosses difficultés et pis d'me retrouver confrontée + peu d'temps après avec une élève qu'avait + qui comprenait tout qui f'sait tout pis en plus qui avait en plus de ça qui : + qu'avait pas envie d'faire des puzzles des des des : + des jeux comme ça ++
- N : hmm hmm
- A : j'savais pas trop + j'savais pas trop quoi faire voilà
- N : ouais donc ça c'est :: + ça r'monte à ::
- A : ouais c'est très + très très très + ouais ça fait 35 voilà
- N : ouais c'est (X)
- A : plus d'trente-cinq ans ++ mais **là** on'en parlait absolument **pas**
- N : ok on'en parlait absolument pas
- A : non
- N : d'accord
- A : non + non non + du tout du tout
- N : du coup euh :
- A : ben du coup euh :: + voilà après c'est vrai de :: + la difficulté c'est on on on +c'est d'se dire ben voilà + pourquoi la faire avancer d'une année + et puis on s'rendait compte après que sur du long terme après ils'avaient des problèmes de : ++ relationnel avec les autres enfants parc'que souvent ils étaient un p'tit peu trop jeune après + à l'adolescence ils

- étaient + ça s'est avéré qu'ils doublaient quand même souvent d'une année +
- N : hmm hmm
- A : donc ça rev'nait au même + c'est c'qu'on nous avait dit à un moment donné + ça servait à rien d'avancer + parc'qu'ils se r'trouvaient à quinze seize ans un moment donné quand même en échec
- N : hmm hmm
- A : pis ben : + ça
- N : justement un moment donné ils se r'trouvent en échec mais ils sont à haut potentiel + comment expliquer ça ++ -fin
- A : ouais c'est **ça** qu'est + c'est exactement **ça** le : le : le grand problème j'dirais du HP ++ c'est que :: ils :: + en tout cas j'en avais souvent entendu parler + c'est vrai que : euh :: + ça veut dire que souvent y'avait quand même euh :: + malgré le HP le :: fait qu'y'a euh un : + ils soient quand même en échec +les **parents** parc'que j'reste amie avec les parents de ce : **garçon** il avait doublé à l'école de commerce à l'époque en :: + à la HEP c'était ici l'école de commerce ++
- N : hmm hmm
- A : et ben : il avait quand même euh : doublé une année ++ voilà + alors que : + il était vraiment + brillant doué ++ **mais** ++ **voilà** c'est parc'que y'a quand même + une **maturité** physique et pis une maturité + pas j'pense affective qui compte aussi dans : dans : dans la construction d'une personne et : et : + le H- + le haut potentiel ça : ça peut pas tout faire dans la personnalité d'un enfant + il doit aussi s'construire donc c'est vrai qu'c'est pour ça qu'c'est aussi difficile
- N : hmm hmm
- A : et c'est pas la solution de : + j'pense de : + de les faire euh :: ++ de les mettre dans un degré supérieur + faut peut être trouver d'autres solutions + quoiqu'éventuellement mê :me + par exemple euh : + euh :: ++ bon c'est après p't'être une question de moyen qu'il'y'ait par exemple :deux heures de cours qui soient réservés qu'à ces enfants là dans un collège + par exemple ++ mais j'pense pas (*N tousse*) qu'ce soit la solution d'les : (*N tousse*) ++ d'les passer : + à un niveau supérieur + pa- sur du long terme + ça j'crois pas qu'ça s'est avéré une bonne chose
- N : d'accord
- A : voilà ++ ou très rarement
- N : ouais + donc du coup ben : les : les : les : solutions qui sont à disposition pour les enseignants c'est :
- A : y'en a jamais eu beaucoup ++ non
- N : d'accord
- (X)
- N : donc j'pense c'est :: +3+ euh :

- A : bon disons qu'les : les : les : qu'les solutions : + du moment qu'maintenant il y a quand même : l'informatique + c'qu'il y avait pas à l'époque ++
- N : hmm hmm
- A : après y'a l'fait quand même de:: créer des situations d'entraide moi j'pense que :: ++
- N : hmm hmm
- A : c'est que + sinon après les enfants peuvent rester chez eux pis après acheter des cours euh : + par correspondance + voilà ++ j'leur explique déjà ça maintenant +
- N : hmm hmm
- A : c'est aussi l'fait de : + de de de de :: + d'avoir un état d'esprit ouvert pis de : + de pouvoir aider son ses **camarades**
- N : hmm hmm
- A : parc'que l'école ++ c'est un lieu de : +++ pour apprendre la vie euh : en **société** + donc euh : ces enfants là sont déjà souvent un peu : euh :: ++ comment dire + un peu égocentrique un peu : rivé sur eux-mêmes dans dans + un p'tit peu professeur Tournesol hein +
- N : hmm hmm
- A : (XX) dire: + en train d'réfléchir à : ++ à différentes choses donc c'est **bien** quand même qu'ils puissent euh : être scolarisés ++ et puis s'ouvrir à d'autres'enfants + après c'est vrai (que/de) + c'est vrai qu'il pourrait y'avoir des : ++ chais pas moi par exemple des : des p'tits programmes +++ expr- ouais ++
- N : ouais
- A : du des programmes pour élèves avancés +
- N : ouais
- A : qui existent par exemple peut-être hein
- N : ok ++ ouais donc y'a y'a quand même des solutions ++
- A : ouais y'en a ++
- N : c'est déjà pas mal
- A : c'est pour ça (XXX) faudrait que ce soit assez ludique **pas** partir effectivement dans l'drill ++
- N : hmm hmm
- A : parc'que c'est c'est pour eux c'est vexant parc'que du moment que s'ils'ont compris euh : une notion + la leur la lui -eur faire répéter finalement c'est euh : + c'est les :: ++ c'est **pas** les respecter voilà
- N : ouais + ouais comme t'avais dit avant ça :: ++

- A : ouais comme j'ai d'jà dit avant ++
- N : ça risquait d'les dégouter : + ou ::: +
- A : ouais ++
- N : en- entre guillemets :
- A : ouais ouais vraiment
- N : ça risque de vraiment + ça pourrait presque entre guillemets les saquer ++
- A : hmm hmm
- N : entre guillemets + **sans** qu'on l'veuille mais :
- A : mais euh : + j'pense qu'y'en a eu pas :: + j'pense qu'y'en a eu effectivement + **moi** j'te donne un exemple c'est qu'mon fils [xx] ++ euh : en ::: si:xième + (*chuchote*) euh comment c'tait cinq si:x (*parle*) sixième septième +
- N : hmm hmm
- A : ben le prof il a + il avait d'mandé (*en rigolant*) d'acheter des allumettes + et puis il : + il **collait** des des p'tits + des p'tits [xx] + parc'qu'il avait avec neuf neuf neuf les tests + neuf allemand neuf maths neuf français ++
- N : ouais
- A : et puis euh : ben : il + comme il savait plus quoi en faire le prof ben + il lui avait :: + il avait un immense **sac** de p'tites allumettes + pis mon fils ben : + ben il construisait des [xx] ++ voilà
- N : d'accord
- A : il a gardé en:: + on peut même plus en parler d'ç- + il voulait pas en avoir le nom qu'il était HP + il a jamais supporté l'i- l'**idée** de :: ++ parc'qu'après rétroactivement comme on a +
- N : hmm hmm
- A : maintenant il a (xx) ans +
- N : ouais
- A : mais il a (X :) ++ il + il a jamais voulu euh : ++ **accepter** que peut-être il était HP + il a jamais voulu être testé +
- N : ouais + d'accord
- A : mais **là** franchement ++
- N : ouais
- A : il aurait + **moi** j'crois qu'il y'a eu un problème (ou/où) qu'il s'est senti différent des autres ++

N : hmm hmm

A : et puis **presque** : le fait de coller des allumettes euh : + il a + ç'a très mal passé ++

N : ouais ++

A : très très mal passé ++

N : n'importe quel élève ça passerait mal + donc euh : +4+

A : tu **vois** +++

N : voilà +++

A : alors voilà +++

N : (*chuchote, ironique*) l'école il y a [x] ans

A : ah non ça c'était :: + comme il a [xx] + pis qu'il était en cinq en sixième ça fait [x] + ouais une

N : ouais une

N & A : [x]aine d'années

N : ++ début [xx]

A : ah ouais en fait ++ il est né en [xx] + et donc ça fait ouais [xxx] ++

N : ouais

A : il était en [xxx] ++ il avait l'impression qu'tous les jours le prof le r'gardait pas dans les yeux quand il partait il lui serrait la main +

N : ouais

A : c'était comme **s :i** euh : + ça + ça le + comme si un élève comme ça ça l'pesait +++

N : ok

A : donc il en a souffert mais euh : ++

N : ouais

A : ça s'rait exclu même d'en r'parler maintenant +++

N : hmm hmm

A : parc'que c'est vrai qu'c'est c'est des fois comme un **handicap** + faut pas oublier que le HP il des fois il le vit comme un **handicap** + parc'que il a il a pas **spécialement** euh: ++ **d'attention** c'est comme euh c'est l'enfant à **occuper** finalement à un moment donné +++

N : d'accord

- A : tu vois + en résumé
- N : mais : + ben du coup t'entends quoi par un : par un : par un handicap
- A : ben parc'que là en fait + comme il savait plus du tout quoi en faire + pis qu'il comprenait qu'il avait tout compris puis que il : travaillait vite pis il était autant bon en français en maths + à un moment donné il savait plus + plus quoi faire avec lui quoi + donc c'était + **presque** euh : + comme **si** comme si euh : ++
- N : hmm hmm
- A : il lui pesait quoi
- N : donc ben pour l'enseignant c'était (XXX)
- A : à la limite ça représente un travail supplémentaire
- N : ouais donc pour l'enseignant c'était :
- (A et N parlent en même temps jusqu'aux rires)*
- A : ouais +
- N : c'était un handicap +
- A : voilà +
- N : ah ça c'- +
- A : ouais ++
- A et N : *(rires)*
- A : *(chuchote)* ouais j'me dis + *(parle)* ouais c'est vrai
- N : parc'que j'étais pas sûr que c'était pour l'enseignant ou pour l'élève lui-même
- A : après l'élève lui-même ça peut hein j'entends si euh :: + pourquoi **pas (si/s'il)** s'il a l'impression d'être trop différent des autres et pis que: + pis qu'il a l'impression de pas être apprécié parc'qu'il faut pas oublier toujours que toutes personnes a envie d'être appréciée et puis si dans une classe si on a l'impression qu'on : + qu'on : est euh : +++ ouais qu'on
- N : hmm hmm
- A : qu'on est une charge supplémentaire + **après** j'te donne un exemple c'est que au à la maturité il a ++ il a :: pas mal de problèmes de santé + quand t'il a intégré en [xx] la dernière année de la maturité ++
- N : hmm hmm
- A : ben la plupart ils ont été en échec par'cqu'ils avaient pratiquement pas fait l'programme pis il a fini avec mention bien +++

- N : hmm
- A : donc ça veut dire qu'en 3 mois il a rattrapé : mais il avait **tellement** perdu confiance en lui + c'était quelqu'- euh : + il :: a pensé **même** que j'avais p't'être été payé les profs tu vois quoi
- N : nfm
- A : donc il a fallu longtemps longtemps au fin fond d'lui + pour qu'il dise mais arrêtes c'est simplement que + c'est vrai que certains enfants à un moment donné euh ::: + c'est c'est **quand même** pour eux ça peut être un handicap parce qu'ils veulent être j'pense comme les autres +
- N : hmm
- A : je sais **pas** exactement pis euh : + y'a une sorte de refus +
- N : ouais
- A : et pis l'fait de : + j'me suis dit mais que- mais qu'est-ce qu'il aurait comme mention + c'est pas parce que c'est mon fils j'me suis dit mais qu'est-ce qu'il aurait eu comme mention s'il avait suivi les trois ans
- N : nfm
- A : parce que : + comme il était chez **moi** j'pouvais pas m'dire qu'il avait étudié en cachette (*N tousse*) + i- i- il + simplement y'avait c'qu'on appelle haut potentiel c'est que + ils ont une manière de : + et c'est très et c'est pas facile à vivre aussi pour les parents +
- N : hmm
- A : parce que quand t'es à table et que : + et que t'es avec le plus jeune et tu penses à : + à j'sais pas moi quelque chose d'assez léger et que toi tu lui dis euh : + à quoi tu penses et caetera ils sont ++ ils sont (XX) + ils sont un peu dans des formules des choses et caetera et tu peux pas tellement t' permettre euh : + de :: + souvent c'est très sérieux tu vois il +
- N : ouais
- A : y'avait un côté très sérieux très posé très +
- N : hmm
- A : et voilà j'entends hein + tr- très analysé ++
- N : hmm
- A : pis y'a pas : + voilà + c'est pas totalement dans la légèreté suivant ++ voilà
- N : c'est-à-dire
- A : ben c'est-à-dire que comme maintenant en tant qu'adulte de [xx] ans c'est quelqu'un qui est chef de [xx] euh + quelqu'un qui est très exigeant vis-à-vis de lui même et vis-à-vis des autres ++ et puis euh c'est + voilà y'a pas euh : + u- : + il va faire des **loisirs** mais j'entends chez lui y'a toujours eu euh : + une un décalage énorme au niveau d'âge + après à à ses camarades il a pas eu énormément d'amis : euh + euh :: il avait besoin de : de : + ben même de personnes

- plus âgées
- N : ah ouais
- A : carrément quand il a rencontré son prof [xxxx] il était très à l'aise avec + il : est avec une femme aussi plus âgée il pourrait jamais être avec euh : + une jeune de vingt ans qui a envie d'aller danser alors lui il est toujours dans un univers très euh : +
- N : d'accord
- A : qu'ce soit dans les jeux informatiques ou tant : que dans les livres +
- N : hmm hmm
- A : assez impressionnant +
- N : d'accord ++ donc c'est ::
- A : euh : + moi-même j'ai pas toujours des bons rapports avec c'est pas toujours évident + parc'que euh : + quand vraiment c'est : + moi j'me rappelle aussi ma voisine avec son + son fils (xxx) euh : + c'était im-pre-ssionnant ++ j'veux dire e- elle avait fait une formation d'coiffeuse +
- N : hmm hmm
- A : elle se r'trouver face à c't'enfant-**là** + elle se disait mais qu'est-c'que j'vais lui offrir qu'est-c'que j'vais pouvoir faire avec lui ++
- N : ouais
- A : c'était + et là on en parlait justement donc elle a pu voir avoir des aides au niveau psy +
- N : ouais
- A : la psycholo:gue des tests après à [x:x] y'avait déjà des + **tas** de de :
- N : ouais un :
- A : un système qui était d'jà mis en place +
- N : ouais
- A : du temps d'mon fils euh :: + quoi en cinquième j'ai pas du tout euh ++ pas du tout pensé que s'il terminait avec six de moyenne en : + en : en **cinquiè:me** après euh le fait d'être en classe + chuis chuis pas entré + (à/là) j'ai jamais vraiment compris +
- N : ouais
- A : pis + c'est vraiment beaucoup plus tard ++ ma foi voilà
- N : c'est vrai qu'une fois qu'on a commencé à -
- A : et c'est ça qu'est important justement + c'est d'faire un : mémoire par rapport à c'sujet parc'qu'il + il y a quand même des enfants en souffrance + on parle presque toujours quand

- même de l'échec scolaire + on met beaucoup d'choses en places pour les enfants qui ont des difficultés +
- N : hmm hmm
- A : mais c'est une autre forme de difficulté en fait
- N : ouais + mais mais juste(ment/avant) tu viens d'me dire que c'était des enfants qui étaient en souffrance ++
- A : ouais + ça j'pense
- N : mais euh : c'est-à-dire
- A : ben j'pense qu'i- sont :: en souffrance si justement y'a pas euh : ils sont **pas** r'connus **dans** + **dans** c- **cette** forme de formulation
- N : hmm hmm
- A : de : de : + d'un autre discours dans la classe d'une autre manière de + après c'est vrai que mon fils par rapport à ses cousins cousines c'était quand même le le l'intello +
- N : ouais
- A : qu'il était quand même li : mite ++ limite limite ++
- N : hmm hmm
- A : maint'nant il en a tellement souffert qu'il essaye de r'créer moi j'sais bien que j'ai + qu'j'ai pas toujours très bien compris + il essaye de créer des liens plus simples +
- N : hmm hmm
- A : par'cqu'il s'est rendu compte qu'il avait ++ **pas** réussi : euh : sur des relations simples +
- N : hmm hmm
- A : par'que : pour eux + comme ils avaient + en plus il a il a en terminal tu vois quoi + y'avait un décalage énorme +
- N : hmm
- A : mais après + il a pu avoir des relations amica:les + affectueu:se :s + plus simples +
- N : hmm hmm
- A : mais quand ils'étaient plus p'tits c'était une différence énorme ++
- N : ouais
- A : voilà
- N : pis euh : donc du coup si j'suis bien cet'euh : ++ cette différence entre euh : les enfants ça ça créé d'la souffrance

- A : ça peut aussi faire d'la souffrance effectivement autant celui qui se sent nul + mais par exemple tu vois si c'est l'caïd de la cour pis qu'il est fort en football et pis qu'il a des gros : + des gros problèmes scolaires + à la limite ça peut encore passer suivant comment +
- N : hmm hmm
- A : tandis que l'enfant euh : + brillant euh : + pas très bon euh : + en en en sport et puis qu'i- + et puis qu'i- : déjà dans un autre univers + euh : qu'i-'a qu'i-'a + qu'i-'a une **forme** euh : de :: + d'intelligence différente et caetera + avec un haut potentiel + il peut être en souffrance effectivement de s'sentir en décalage +
- N : hmm hmm
- A : vis-à-vis des : + moi mon fils j'l'ai vu souvent et très souvent dans la souffrance dans ses relations avec les autres
- N : d'accord
- A : (XX) évident + et : et : c'est **pas** euh : + c'est pas évident de : +++ ben c'est vrai que moi en tant que parent j'ai euh + pour X raison(s) j'ai passé à côté ++ c'est beaucoup plus tard que j'ai réalisé ++ voilà
- N : *(en posant la main sur l'avant bras de A)* nul n'est parfait + *(A et N rigolent un peu)* c'est tout c'que j'peux t'dire +
- A : mais j'arrivais plus à aider mes p'tits voisins qu'étaient en : euh :: + à peu près l'même âge
- N : ouais
- A : et qui voulaient pas faire les d'voirs et qu'étaient : +
- N : hmm hmm
- A : des jumeaux à faire les 400 coups +
- N : ouais
- A : pas être trop trop scolaires + j'arrivais mieux à les à à : + à les aider pis à les comprendre + typiquement mon fils il f'sait tout très vite il avait toujours tout tout compris donc'euh + pour moi c'était +
- N : ouais
- A : c'était un enfant qui avait : pas difficultés scolaires donc'euh : + y'a des choses j'ai p't'être pas r'marquées + là à ce moment-là ça allait encore assez bien en ::
- N : ouais
- A : avec ses copains copines + mais c'est par la suite que : y'a des fois des différences
- N : ouais + d'accord ++ ouais donc euh les : les différentes différences dont tu m'as parlés avant
- A : ouais + voilà

- N : ok ++ ouais + mais justement vis-à-vis d'ces différences j'aurais juste encore une p'tite question +
- A : hmm hmm
- N : vis-à-vis d'celles là c'est ben + t'as d'jà répondu en partie mais :: si toutefois tu :: + pour repréciser + est-ce que t'as r'marqué u- + si ces enfants là ils ont une manière différente de travailler ou : ou d'réaliser un travail +++ ou est-ce que c'est pas l'cas ou est-c'qu'ils font l'travail de la même manière que les autres ou : ++
- A : ben disons que ++ pour c'que j'ai vu euh :: + ben moi ça m'donne l'impression de personnes très très organisées très ++ ben voilà quand mêmes avec des schémas : + des des ::
- N : hmm hmm
- A : + de savoir disons un : euh :: + (*chuchote*) chercher des références + (*parle*) bon on a : quand même travaillé ensemble pis discuter d'certaines choses mais c'est vrai qu'i- sont quand même euh : +++ **ouverts** pour trouver la la : meilleure manière d'approcher euh :
- N : hmm hmm +++ ok
- A : ouais un + de de + quand même d'être plus : j"pense qu'y'a toujours une **logique** : une systématique +
- N : hmm hmm
- A : une manière de fai :re ++ mais disons c'est vrai que :: + c'est vrai qu'ils peuvent être en échec j'entends ça c'est sûr +
- N : ouais
- A : ça c'est sûr il faut faire attention parc'que + ils peuvent à un moment donné : + même j'dirais p't'être euh : présenter des formes de dépression ou de +
- N : ah ouais
- A : carrément même
- N : carrément
- A : carrément j'veux dire + ouais ++ ça peut
- N : mais ça c'est dans :: + c'est durant la scolarité obligatoire **ou** après la scolarité obligatoire cette forme de dépression
- A : non c'était : + c'était quand même euh : + à un moment donné quand même au :: + lié p't'être aussi à l'adolescence mais quand même d'être euh : + ouais j'pense quand même de de ++ j'pense quand même c'est quand même lié aussi à l'adolescence à c'passage qui est quand même aussi difficile ++
- N : hmm hmm + d'accord
- A : ça peut être euh : (X) + je sais pas si on peut en parler des des des plus p'tits + (des/les) plus

- jeunes + je sais pas ça
- N : je sais pas non plus
- A : je sais pas si ça a un rapport avec ça
- N : je sais pas non plus c'est juste pour euh +
- A : hmm hmm
- N : pour être sûr de t'avoir bien compris quand je t'ai posé la question parc'que
- A : hmm hmm
- N : d'accord ++ et pis ben :: +4+ j'aurais juste deux trois p'tites questions +
- A : hmm hmm
- N : j'te rassure on arrive bientôt à la fin
- A : nan ça va
- N : euh : ben : justement on a parlé de pas mal de différences et autres + et pis quoi faire pour qu'ça aille mieux : +
- A : hmm hmm
- N : quoi mettre en pla:ce + comment : + qu'est-ce qui peut apparaître qu'est-ce qui + 'fin + et caetera et ++ ben une des questions justement c'est à partir de quel moment on pourrait suspecter un un : potentiel HP chez un élève ++ à partir de quoi à partir de quand ++ comment
- A : au niveau des observations + (*chuchote*) j'pense je sais j'pense c'est difficile de ++ (*parle*) ben moi j'pense que c'est ouais dans sa manière de de travailler dans ses résultats scolaires euh : + (*chuchote*) moi je la + (*parle*) la facilité + j'pense que c'est beaucoup d'choses comme ça +
- N : hmm hmm
- A : la manière d's'exprimer + la manière de + de + la rapidité de + pour certaines cho:s'es la la manière de + de : ++ ouais la la rapidité d'compréhension tu vois la
- N : hmm hmm
- A : la quand (XX) + j'veux dire la d'a- d'a- d'appréhender une nouvelle notion + donc euh : ++ et après quand même un : + parc'que (X) qu'était dans ma classe on s'était posé la question s'il était HP + parc'qu'il avait un décalage avec les autres aussi +
- N : hmm hmm
- A : une de ses manières d'être de +
- N : ouais + différentes choses comme ça +++

- A : d'accord ++ après c'est vrai que dans les m'sures d'imaginer : par exemple euh : + l'école qui qui mettrait un : + du moment qu'on met des heures de soutien pour les élèves qu'ont difficulté ben ça pourrait justement être euh + euh + par exemples deux heures par semaines : pour les enfants qui + pour **pas** faire du drill mais se r'trouver en p'tit groupe +
- N : hmm hmm
- A : même d'âge différent +
- N : ok
- A : parc'que j'crois que c'qu'ils avaient fait en Suisse Romande : pour les visites et tout ça pas une que- y'avait des âges différents +
- N : ouais + d'accord ++ ouais
- A : mais la différence ça se r'marqu'ra tout d'suite + c'est dans les j'sais plus (XXX) à : à [xx] le [x] j'sais plus combien le le : + c'lui qui présentait il a dit ah ben : s'ils vous posent des questions comme ça toute la journée j'peux comprendre que c'est pas facile + parc'que c'est des questions **p**ertinentes c'est des questions qui vont + voilà + donc (XXX) y'a la maman elle est là dému:ni:e +
- N : hmm hmm
- A : parc'que (XX) pas la culture pour répondre à tout
- N : ouais
- A : et pui:s + voilà donc c'est des choses qui comme ça + donc après d'avoir je sais pas moi l'école idéal:e euh de + de répondre autant pour ces enfants là que pour ceux qui ont de grosses difficultés scolaires
- N : ouais + d'accord
- A : donc voilà
- N : et pis ben : ben : + tu m'as en partie répondu concernant quels sont les outils moyen + donc tu m'as dit qu'c'était l'observation +
- A : ouais
- N : est-ce qu'il'y'en a est-ce qu'il'y'en'a d'autres ou ::
- A : non
- N : ou est-ce que c'est d'l'observation ben comme t'as dit de travailler de penser d's'exprimer
- A : (*chuchote*) ouais j'pense
- N : et caetera ++ c'est essentiellement d'l'observation
- A : (*parle*) ouais
- N : ok

- A : (*chuchote*) ouais + j'pense
- N : pis justement euh ben : + à partir d'ses observations là ben + à partir de quand on peut ben ::
+ signaler un potentiel HP ++ à partir de quel moment on peut dire y'a de grandes chances que
ou y'en a pas
- A : (*chuchote*) aïe + j'en sais rien
- N : (*complice*) c'est une question piège
- A : (*parle*) honnêtement +
- N : elle est large
- A : c'est un peu difficile + ouais
- N : (*petits rires*) désolé
- A : ouais + ouais + ben ça c'est + j'sais pas s'il y'a des gens ou des spécialistes qui ont toute une
euh + là j'pense qu'il faudrait r'garder sur les + observations d'personnes qui ont travaillé des
années sur ce sujet
- N : ouais
- A : parc'que là franchement
- N : ouais ++ d'accord + pas d'soucis ++ et pis + vis-à-vis d'ça + ben une fois que l'élève il est
signalé et et caetera et caetera
- A : hmm hmm
- N : et que la machine se met en marche ++ euh :: + ben y'a du coup qu'est-c'qui s'passe
- A : ben voilà + (*petits rires*) ++ ben moi j'pense que d'toutes façons euh : ++ si vraiment c'est
un enfant euh : + HP à haut potentiel ben moi j'ai toujours entendu que d'toutes façons
l'enfant allait chez une psychologue +
- N : hmm hmm
- A : un ou une psychologue + faut un j'pense que d'toutes façons faut déjà un suivi et puis
orienter aussi les parents autant que : + et puis pour faire autant un équilibre avec l'école
avec euh : + ben justement un un : + ben j'veux dire un réseau avec euh + tous les tous les
euh + exactement comme avec les enfants en difficultés scolaires
- N : hmm hmm + ouais avec l-
- A : avec les parents : avec toutes les personnes concernées : la l- le psychologue pour voir
effectivement pour qu'l'enfant soit bien +
- N : d'accord
- A : parc'qu'si il donne des signes : + (ou/où) euh : + ça s'passe pas bien en classe c'est
d'trouver des pistes quoi

N : d'accord + ouais

A : voilà

N : donc de mettre en place le le :

A : tout un réseau

N : le même réseau :

A : ouais +

N : avec les mêmes intervenants

A : ouais

N : que un enfant en difficulté

A : exactement ouais ++ ouais j'pense + mais euh quand c'est vraiment quelque chose de très marqué +

N : d'accord

A : parc'qu'autrement effectivement ça peut dev'nir un enfant à gros problèmes +

N : (*chuchote*) ok

A : et a problèmes de comportement + donc j'pense on peut mettre et et + envisager exactement le même genre de réseau

N : (*chuchote*) ok ouais + (*parle*) pis justement ben alors : pour rebondir un peu là-d'ssus du coup + ben dans certaines situations y'a un réseau dans d'autres il'y'en'a pas + mais + d'manière générale ben c'est + comment tu décrirais le parcours scolaires des + des HP en général

A : ben normalement il s'fait sans problèmes j'entends + non mais logiquement ils ont beaucoup d'facilité +

N : ouais

A : mais quand même i-::+ i- si c'est trop facile + ils'ont : pas pris l'habitude euh de : + de devoir euh + euh : + travailler +

N : hmm hmm

A : ils'ont pas pris l'habitude de devoir répéter + moi on m'a déjà dit que souvent il y'a des échecs en premières années d'université + ben j'me demandais des fois c'est pas des formes de HP qui : + qui quand **une fois** il'y'a quelque chose d'un peu plus difficile + comme ils'ont pas pris l'habitude d'être euh : + **face** à euh des difficultés +

N : hmm hmm

A : ça (X:) + du coup ils sont en échec ça pourrait être intéressant d'voir aussi +

N : ouais

A : parc'que : ++ (X) voilà + ça pourrait être

N : effectivement + j'ai jamais r'gardé le taux d'échec à l'uni-

A : ouais + mais il'y'en'a assez + y'en a assez à :: + y'a un assez gros taux d'échec en première +

N : d'accord

A : alors voilà des fois on se d'mande si c'est parc'que y'a d'un seul coup des hausses de difficultés mais j'crois qu'c'est aussi l'fait que + beaucoup n'ont pas pris l'habitude de : s'organiser : de savoir travailler :

N : hmm hmm

A : et de + et puis d'être face à : + ouais euh à : ++ une organisation +

N : ouais

A : pis à : ++ voilà ++

N : ok

A : mais normalement si euh : + si : le parcours s'il est bien respecté pis qu'il est à sa place + et puis qu'il a des parents quand même qui **peuvent** compenser à la maison +

N : hmm hmm

A : voilà + après + si c'est pas l'cas + j'pense qu'ils peuvent être en échec effectivement

N : (*chuchote*) ok ++ (*parle*) et pis :: ++ ben justement (XXX) un peu de manière générale aussi + ben ++ vis-à-vis pour toi d'l'av'nir des HP ++ de l'a- de l'av'nir en général des HP tu décrirais ça comment + donc quand ils ont vingt-cinq trente quarante ans

A : ah ben après s'ils ont la chance d'être dans la r'cherche ou d'trouver des gens ben : voilà + moi **j'ai moi** + ben j'veux pas m'lancer des fleurs parc'qu'après mes enfants ben : ++

N : (*petites rires*)

A : mais c'que j'veux dire c'est que (*rires*) +

N : ils ne sont pas là

A : (XXXX) + mais mon aîné par exemple j'ai + j'ai fait **l'maximum** pour euh : + intervenir à certains moments quand t'il + pour qu'il choisisse la voie où je savais qu'y'aurait des défis pour +

N : d'accord

A : parc'que si y'a pas d'défis + il s'ennuie très vite

- N : ouais + (*chuchote*) d'accord
- A : ils s'ennuient très vite et pis ils vont + un peu déprimer quand même ils vont + ils ont **besoin** de de de + souvent + par rapports à d'autres + pas avoir de routine mais avoir quelque chose euh de + de plus extraordinaire à : ++
- N : (*parle*) ouais + ok
- A : soit à créer soit à + voilà
- N : ouais + pis ben là t'as réussi à faire ça dans dans l'cadre de ton fils
- A : ouais
- N : si j'ai bien compris + pis de manière générale comment ça s'donnerait
- A : de manière générale + ben moi j'pense qu'il faudrait effectivement ces enfants-là il faut mais ça r'présente pas un énorme pourcentage quand même c'est que eux ils aient quand même euh + des : + des réponses à + à : leurs demandes c'est-à-dire des des + plutôt des écoles avec des défis (ou/où) + après mon fils il est quand même quand il est allé par exemple à l'école [xxx] à : [xxx] + par exemple ben y'avait toute la période de la [xxx:] +
- (*la sonnerie du collègue retentit*)
- N : ouais
- A : des : + voilà donc ça c'est + c'est à quoi correspondre à des enfants comme ça +
- N : ouais
- A : j'en ai d'jà un dans ma classe + moi j'sens très bien un enfant ou deux qui s'raient passionnés par c'genre de choses
- N : ouais + ok ++ ben : + ben du coup on arrive gentiment à la fin ++
- A : (*rires*)
- N : de toutes façons + j'te rassure + euh :: + ben est-ce que t'as encore quelque chose que tu souhaites développer
- A : non j'crois qu'j'ai dit
- N : au cas où on peut faire une pause et on fait après
- A : ouais on peut faire + on fait pause et j'réfléchis un tout p'tit moment à c'que j'ai dit +
- N : d'accord + on met la pause

Annexe 6 : entretien avec A : mise en cause

- N : Alors voilà c'est r'lancé donc du coup maintenant j'vais t'poser des questions
- A : hmm hmm
- N : euh qui sont qui r'groupent un peu c'que tu m'as dis durant l'entretien et pis **la** réponse elle sera simple c'est soit oui soit non oui ou non
- A : d'accord
- N : fini alors es-tu d'accord si je te dit qu'un élève HP n'est **pas** en décalage vis-à-vis des'autres élèves
- A : (*chuchote pour elle-même la question*) euh ben alors je n'suis pas d'accord donc c'est non
- N : d'accord donc qu'il est donc pour toi il est forcément en décalage d'accord est-ce que pour toi un élève HP euh es-tu d'accord de dire qu'il n'a **pas** de difficulté d'intégration
- A : (*me fait comprendre qu'elle souhaiterait que je répète la question*)
- N : d'accord alors es-tu d'accord de dire qu'un élève HP n'a **pas** de difficulté d'intégration
- A : non ben il a des difficultés donc c'est non attends repose la question
- N : donc c'est est-ce que pour toi il a ou il n'a pas des difficultés
- A : il a des difficultés
- N : ok + est-ce que pour toi un élève HP est forcément incompris par l'enseignant
- A : non pas forcément
- N : d'accord donc pour toi il peut être compris par l'enseignant tout en étant HP d'accord est-ce que pour toi un élève HP a forcément enfin est-ce que pour toi un élève HP qui n'a **pas** un rythme de travail élevé n'est pas HP
- A : non c'est pas un signe
- N : c'est pas un signe d'accord donc c'est non et est-ce que pour toi un élève HP euh peut ne **pas** être intelligent
- A : alors euh si on part sur le fait que non j'pense que j'veux dire non pour moi j'lie HP à l'intelligence c'est une forme d'intelligence
- N : d'accord donc euh c'est
- A : de toute manière
- N : de toute manière il est intelligent
- A : pour moi si on met un adjectif sur des capacités

N : d'accord donc euh s'il est pas intelligent il est pas HP

A : non c'est pas possible (XXX) il faut d'l'intelligence pour être HP

N : ok

A : après y'a différentes formes d'intelligence mais non il peut pas avoir un quotient intellectuel de quatre-vingts c'est pas possible pour moi HP ça veut dire qu'il a un haut potentiel à haut quotient intellectuel

N : d'accord

A : donc sur intellectuel moi j'le lie à intelligent donc voilà

N : c'est vrai qu'la question est c'est vrai qu'la dénomination répond un peu à la question mais (*rires*)

A : ouais après c'est ça c'est p't'être une question d'vocabulaire

N : ouais ben euh là justement c'était sous-entendu est-ce qu'un élève HP peut avoir un résultat de quatre-vingts de cent ou de cent-dix de QI à un moment donné

A : non je n'le vois pas pour moi non

N : pour toi c'est non

A : non

N : donc s'il a cent-dix de QI à ses résultats c'est qu'c'est non

A : ben c'est-à-dire

N : après c'est pas notre formation on est bien d'accord (*petits rires*)

A : (*petits rires*) ouais voilà on est pas dans mes compétences c'est

N : ouais c'est pas nos compétences

A : mais j'pense que c'est quand même un indicateur

N : ok ben du coup ouais c'est nickel j'ai tout donc on a fini

Entretien avec B

Annexe 7 : entretien avec B : association-libre

- N : Alors du coup ben première partie donc euh ben c'est comme je t'ai expliqué avant je te donne un mot ou plusieurs mots et :: ben je te laisse me redire ce que tu en penses les cinq premiers mots qui te viennent en tête ou : association de mots et du coup le premier c'est HPI
- B : haut potentiel intellectuel renfermement asociabilité brillance tout va bien
- N : ok merci le suivant c'est enfin les suivants c'est HPI particularités
- B : différence (*N toussse*) hmm trouble +5+ ça doit aller vite
- N : non non on a le temps
- B : (*rires*)
- N : tu as le temps je ne chronomètre pas le temps
- B : hmm +6+ HPI particularités
- N : hmm hmm
- B : +7+ incompréhension
- N : hmm hmm
- B : longueur d'ondes stratégies
- N : ok super merci hmm ensuite si jamais juste ce que t'as dit pour pouvoir :
- B : hmm hmm
- N : m'en rappeler HPI travail
- B : corps +7+ harmonie +6+ bien-être +5+ ça veut dire qu'c'est pas qu'c'est là-dessus qu'il faut travailler (*rires*)
- N : ouais j'avais cru comprendre
- B : HPI travail hem bombe assiduité
- N : et on est bon
- B : et paresse
- N : ok
- B : ça va avec assiduité la paresse
- N : d'accord

B : parc'que les HPI c'est d'abord dans certains domaines ils sont (*siffle*) très haut et pis dans d'autres domaines ils sont beaucoup plus bas

N : ok

B : trop bas

N : ouais

B : au niveau du travail

N : ça marche

B : (*chuchote*) pardon j'devrais pas expliquer

N : non non y'a pas d'soucis y'a pas d'soucis

B : (rires)

N : c'est j'sais déjà à peu près quelles sont les premières questions que je vais t'poser (*rires*)

B : (*rires*)

N : nan mais y'a pas d'problèmes ensuite c'est HPI détection

B : observation +4+ ami relation +4+ environnement apprentissage

N : ok merci HPI avenir

B : +3+ magnifique ou catastrophe magnifique ou catastrophique voie +4+ aide accompagnement plutôt que aide accompagnement amour +6+ compréhension

N : super merci et dernière série HPI scolarité

B : +9+ les mots qu'j't'ai dit avant (*nous avons discuté brièvement auparavant, cette personne me parlait de son désarroi face aux EHPI*)

N : hein

B : hem perplexité impuissance méconnaissance +6+ impuissance je l'ai dit cinq fois (*rires*) j'l'ai d'jà dit (X)

N : y'a pas d'soucis

B : hem perplexité impuissance (*N tousse*) impuissance incompréhension

N : ah ben tu m'as rajouté le cinquième

B : d'accord

N : (*petits rires*) parc'que ben c'lui que tu m'avais dis avant c'était euh ben désarroi

B : dé- euh oui désarroi exactement

N : donc j'l'ai noté en premier

B : oui bien

N : désarroi perplexité impuissance méconnaissance incompréhension

B : oui

N : ouais j'crois qu'ça résume bien la chose (*petits rires*)

B : (*interrogative*) hmm en tout cas disons qu'c'est c'qui m'vient tout d'suite à l'esprit qui (X)
 (*nous faisons une interruption suite à un bruit de l'extérieur ayant provoqué une courte digression*)

Annexe 8 : entretien avec B : entretien semi-directif

- N: donc du coup maintenant on va ben commencer la deuxième partie + donc c'est c'est l'entretien comme j't'ai dit avant + ou :: ben j'vais te poser quelques questions pis ++ j'vais voir où c'est qu'ça va nous mener pis j'te poserais d'autres questions ++
- B: hmm hmm
- N: un entretien en fait
- B: oui
- N: donc du coup ma première question + ouais j'en ai plusieurs ça m'énerve (*petits rires*) ++ j'vais quand même rev'nir un peu à c'que t'as dit à c'que tu m'as dit avant + euh : ++ concernant les particularités + à un moment donné j't'ai proposé HPI particularités + tu m'en as proposé plusieurs et euh il y'en a une tu m'as dit c'est longueur d'ondes ++ qu'est-ce que tu entendais par là
- B: +4+ hem : ++ c'est par rapport à la compréhension +
- N: hmm hmm
- B: et à la préhension du problème ++
- N: hmm hmm
- B: et il faut que tous les intervenants soient sur la même longueur d'ondes ++
- N: ah ouais
- B: pour pouvoir aider
- N: ok
- B: la particula- l'enfant particulier
- N: ok + d'accord ++ donc là du coup j'comprends (X) c'que tu voulais dire ++ j'regarde juste s'il y'en avait pas un autre +3+ non y'en avait pas un autre + ok + ben du coup merci parce'que +
- B: hmm hmm
- N: alors ben du c-
- B: et pis aussi euh j'voulais dire on est pas sur la même longueur d'ondes + c'est **nous** qui sommes pas sur la même longueur d'ondes que les HPI
- N: hmm hmm
- B: et c'est p't'être **nous** qui sommes particuliers + pas eux
- N: euh :: + qu'est-ce que t'entends par là

B: euh les particularités c'est à dire que i- i- i- :: + ils'ont + un **mode** de réflexion **certain**s + pas tous hein +

N: hmm hmm

B: certains ++

N: ok

B: ont un mode de réflexion + (à/hein/hem) : qui n'est + qui n'est **pas** le même que **nous** ++

N: hmm hmm

B: c'est un monde parallèle ++ donc c'est dans c'sens là que je parlais de longueur d'ondes +

N: ouais

B: des des des des : + des **chemins** de réflexion différents ++

N: ouais

B: de la pensée ++

N: hmm hmm

B: à:: + qui mènent aussi à d'autres'endroits des fois qui mènent à la place mais des fois ils mènent à d'autres'endroits +++

N: hmm hmm

B: et pis euh : + c'est tout ça que j'englobe dans l'mot longueur d'ondes

N: ok ++ ouais + donc ça inclut ces deux pans là en fait

B: oui +

N: ok

B: oui + est-ce que tu veux des exemples

N: euh : ben : + volontiers

B: alors euh : + l'exemple d'un :: + d'un monsieur + HP ++ haut potentiel ++

N: hmm hmm

B: hem :: + qui :: qui : vient vers [xxxx] en lui montrant un livre + qu'il a fait ++ et ce li :vre + est tellement + phénoménal et tarabiscoté qu'[x] comprend rien ++ euh : qu'[x] trouve **f**:ou + c'est l'mot fou qui lui est venu à l'esprit +++

N: hmm hmm

B: euh : + et il lui a expliqué comment il avait conçu ce livre ++ on peut : + le lire ++ (*en montrant avec ses mains*) dans un sens dans l'autre sens à l'endroit à l'envers c'est sous forme de pliage + de dépliage + de + de de ça renvoie à gauche à droite en haut en bas dessus

- dessous ++ euh quand [x] l'a eu dans les mains [x] savait plus du tout où [x] en était + quand il lui a expliqué comment il :: + on utilise ce livre + [xxxx] a dit ah ouais purée c'est d'la folie ++
- N: ouais
- B: parc'qu'[x] y'aurait jamais pensé + jamais [x] aurait fait son cerveau aurait pu faire une démarche telle que celle-là
- N: hmm hmm + ouais
- B: parc'qu'[x] est (**limité/limitée**) + là [x] s'est (rendu/rendue) compte qu'[x] était (limité/limitée) pis que lui il était (souffle) + **tellement** au-d'ssus que +
- N: hmm hmm
- B: on comprend bien que : + on comprend pas
- N: (*petits rires*)
- B: (*rires*)
- N: c'est beau comme formule ++
- B: (*rit très fort*)
- N: joliment bien dit +++ j't'ai dit avant que j'allais p't'être pas faire de citation ben j'crois qu'pour celle-là j'vais p't'être la garder quand même (*rires*)
- B: euh oui + on comprend bien qu'on comprend pas + ouais
- N: celle-là j'vais p't'être la garder quand même
- B: sisi c'est moi ça m'dérange pas hein + tu peux
- N: c'est une belle formule + mais j'préfère te l'dire (*rires*)
- B: (*rires*)
- N: mais : + ah ouais quand même c'est :: ++ ouais c'est quelque chose là
- B: ben c'est un haut potentiel qu'[x] a été permis de rencontrer ++
- N: ouais
- B: parc'que : + [x] a eu son enfant à l'école + et [x] a signalé cet enfant comme haut potentiel ++
- N: ok
- B: la : euh : + [xx] semaine de scolarisation déjà +
- N: ah ouais + quand même + et à quoi [x]
- B: comportement + comportement ++

- N: ouais
- B: hem : + réaction ++ [xxx] pas psy mais euh (fait les guillemets avec ses mains) autistique face euh face à certains stimulus (*le téléphone de B sonne*) ++
- N: j'met pause
(petite interruption suite au téléphone, 40-50 secondes)
- B: euh oui l'enfant ++ genre : se cacher sous la table ++ quand t'il faut prendre un crayon +++
- N: hmm hmm
- B: parc'que la tenue du crayon n'étais pas maîtrisée n'étais pas :: + il avait pas envie il ça ça ça l'affolait complètement +
- N: hmm hmm
- B: de tenir un crayon + donc il allait s'cacher sous [xx]
- N: il il +
- B: ou alors +++
- N: il avait peur de tenir un crayon ++
- B: il ::
- N: c'est ça
- B: il ne voulait pas ++
- N: il ne voulait pas
- B: et quand t'il ne voulait pas quelque chose + soit il allait s'cacher sous la table + soit il se :: + il se bouchait les oreilles ++
- N: hmm hmm
- B: et il se balançait et en : en chantonnant +
- N: ok + ah ouais
- B: et euh : + donc ça c'est + c'est pas toujours aussi flagrant chez les HP + mais là c'était quand même des indices alarmants ++
- N: ouais
- B: qu'il y'a un souci quelque part de quelque chose +++
- N: ouais
- B: euh donc là tout de suite ben [x] a tiré toutes les sonnettes d'alarmes pour (X) faire aider

parc'que c'est pas à [x] de diagnostiquer quoiqu'ce soit +++

N: hmm hmm

B: donc première chose qu'[x]'a faite c'est convoquer les parents + et parler avec les parents ++

N: hmm hmm

B: et parents qui ont tout d'suite dit ++ euh le papa il est HP ++

N: ok

B: voilà (rires) + donc après ben :: + ça a un peu aiguillé sur la piste +++ sans exclure que certains HPI sont associés à des troubles au- à des troubles autistiques +++

N: hmm hmm + ok

B: enfin certains ++

N: ouais

B: oui + certains

N: ouais on s'entend

B et N : (*petits rires*)

N: et pis ben euh dans l'cadre de cet élève + est-ce que tu sais s'il y'avait un trouble qui était associé ou ::

B: alors [x] a fait toutes les démarches pour euh pour : + directement ciblé sur HP +++

N: hmm hmm

B: et ::: c'est avéré tout à fait euh ::: +++

N: hmm hmm

B: judicieux ++

N: ok

B: cent-trente-[x] +++

N: ouais quand même

B: mais c'est pas euh :: + s :i exceptionnel que ça +++

N: d'accord

B: cent-trente-[x] euh + ou cent-[x] (*elle hésite entre 11[x] et 13[x]*) ++ enfin je sais plus plus haut qu'la moyenne +++

N: hmm hmm

B: mais pas :: + pas phénoménalement exceptionnel +++

N: hmm hmm

B: mais + très : ++ scindé ++ c'est-à-dire ++ un domaine de prédilection +++

N: hmm hmm

B: un domaine d'excellence ++

N: hmm hmm

B: et tout le reste +++ une + ignorance + crasse ++

N: ah ouais

B: et une non-volonté d'aller explorer +++

N: d'accord

B: donc vraiment en : +++

N: ouais en : ++

B: une **scission** +++

N: vraiment en dent-de-scie ++

B: non non une **scission** ++

N: en en en parlant ++

B: c'est excellent là +++ mais tout le reste + gros problèmes +++

N: d'accord

B: donc y'a + donc [x] s'est renseigné sur les HP + donc c'est vrai qu'on peut plus ou moins les classer en trois sortes ++

N: hmm hmm

B: c'est-à-dire euh : + les hauts potentiels où tout va bien + où i- ::: ils ont des domaines de prédilections mais à côté + ils sont bons partout +++

N: hmm hmm

B: et ceux-là ben ils peuvent sauter des classes euh : +

N: ouais

B: mais ils s'ont quand même accompagner au niveau socialibilité

N: hmm hmm

B: au niveau affectif ++ parc'que l'développement affectif il faut aussi qu'il se fasse ++ hein + c'est des enfants qui oublient euh :: + le cerveau il est tellement +++

N: hmm hmm

B: au top ++

N: ouais

B: que y'a que ça qui existe et qu'il faut leur qu'il faut les aider à découvrir le reste + euh ::

N: d'accord

B: d'avoir du plaisir ailleurs + d'avoir du plaisir à faire d'autres choses ++ y'a ceux euh :: ++ y'a des mots qu'j'aimerais pas utiliser mais pourtant ils me viennent + alors il faut que j'fasse attention hem :: +++

N: ou alors dis-les et reprécise ensuite

B: ouais + y'a ceux + qui ont : un domaine de compétence exceptionnel ++

N: hmm hmm

B: pis à côté ils sont bêtes

N: (*petits rires*)

B: (*rires*)

N: alors euh comme j't'ai dit normalement je n'fais **pas** de citation

B: haut potentiel c'est intelligence ++

N: ouais

B: et puis euh :: ++ et pis inintelligence + euh ouais et voilà + ils sont et intelligents et bêtes

N: ouais donc c'est ouais comme t'as dit avant suivant l'domaine c'est ::

B: voilà

N: c'est l'top du top et d'l'autre côté c'est catastrophe +

B: voilà + ou : +

N: ou ça va plus

B: ou : pas **capable** d'apprendre +

N: (*N tousse*) ah ouais

B: d'apprendre + d'apprendre quoi qu'ce soit ++ ouais donc ça ça s'rait la deuxième : la

- deuxième catégorie + ceux-là ils sont en grandes difficultés ++ ils sont en très très grandes difficultés ++ les premiers dont j't'ai parlé ils ont +
- N: ouais
- B: ils souffrent aussi
- N: ah
- B: les trois catégories souffrent + dans dans + dans c'qu[xx] lu ++ euh :: dans les documentations que [xxx] procuré +
- N: ouais
- B: et là où [xxx] renseigné + et puis + euh : + le troisième c'est qu'ils arrivent à faire leur p'tit bonhomme de ch'min + avec + leurs domaines de compétences euh :: spécifiques + ils arrivent ++ à + à ne faire que ça
- N: ok
- B: mais ils souffrent aussi beaucoup parc'qu'ils s'enferment énormément ceux-là c'est les plus + enfermés
- N: d'accord
- B: entre-guillemets
- N: et euh en- : en- : en- : enfermés à quel point
- B: anti- enfermés + vis-à-vis de l'autre ++
- N: d'accord
- B: vis-à-vis de l'autre personne + vis-à-vis de ses congénères ++
- N: d'accord
- B: mais il s'en sort
- N: (*chuchote*) c'est d'jà pas mal ++ (*parle*) au moins ça
- B: voilà ++ mais là tu te + faudra bien trier dans ++ dans c'que j'viens d'dire
- N: c'est-à-dire
- B: trier c'est-à-dire + les trois j'ai dit beaucoup d'choses ++
- N: ouais
- B: euh :: + mais il'y'a très peu d'choses à écrire en fait parc'que + ben c'est les trois catégories ++ euh :: ++ (en faisant avec ses mains comme en comptant) oui oui ++ non non ++ et oui non ++
- N: ouais ++ faudra bien faire gaffe la distinction entre les trois en fait

B: voilà + et pis qu'la deuxième catégorie + euh :: ++ ils sont mauvais partout

N: hmm

B: ils arrivent même pas à : + mais c'est des haut c'est des HP

N: ouais +++ ben

B: mais entre mauvais euh + ça aussi c'est tout des jugements d'valeurs ++

N: ouais

B: ou des des : + des critères de sélection (ou/où) : ++

N: hmm hmm

B: donc là il faut être très prudent

N: ouais après justement quand t'entends mauvais : critères de sélection t'entends mauvais à l'école ou mauvais en général

B: à l'école

N: d'accord ouais + donc ils

B: oui oui

N: peuvent être HP dans des domaines qui

B: voilà

N: c'est ça qu'tu voulais dire alors

B: oui + oui

N: donc alors ouais on s'était bien compris alors ++ parc'que sinon ben + si ils étaient mauvais **partout** + ben : est-ce qu'ils sont vraiment HP ça c'est la question

B: ben d'après l'étude qu[xx] lu +

N: hmm hmm

B: oui

N: ok + tu t'souviens d'l'étude ou pas

B: non

N: non +

B: (*petits rires*)

N: tant pis +

- B: (rires)
- N: ça m'aurait intéressé d'avoir jeter un coup d'œil dessus (petits rires)
- B: mais je connais un un : + un enfant ++
- N: hmm hmm
- B: qui euh : + qui passé par là + et :: + les parents étaient + très très au clair avec ça ++ qu'il avait ++ toutes les capacités +++
- N: hmm hmm
- B: pour arriver +4+
- N: ouais
- B: mais ++ euh :: ++ que c'était un handicap + qu'il avait un handicap quelque part c'est peut-être ce HP qui lui crée un handicap ++ de pouvoir être bon nul part ++ mais vraiment + nul part ++ et de devoir faire beaucoup d'effort à l'école de de + quand j'te disais tout à l'heure +
- N: hmm hmm
- B: des chemins différents de la pensée + c'est ça HP pour moi vraiment ++
- N: ok ++ ouais c'est : + donc en fait si j'comprend bien c'est l'chemin qu'il prend qui systématiquement est : + un chemin qui arrive pas où il faudrait
- (B et N parlent en même temps la plupart du temps)*
- B: qui arrive ailleurs
- N: ouais qui :
- B: (rires) où il faudrait c'est d'jà un jugement d'valeur comme j'te disais
- N: ouais c'est + complètement ailleurs
- B: voilà
- N: ouais c'est ++ ouais ouais là j'disais où il faudrait dans l'sens + entre-guillemets + juste faux
- B: voilà + bon mauvais + après intelligent bête + juste faux
- N: entre-guillemets juste faux mais ::
- B: oui + entre-guillemets oui oui
- N: après ::
- B: on est bien d'accord

- N: est-ce que c'est pas lui qui est dans l'juste et nous dans l'faux + on est pas là pour débattre de ça parce que sinon on est là jusqu'à minuit (*petits rires*)
- B: mais il a réussi à faire son p'tit bonhomme de ch'min ++
(B et N reparlent chacun leurs tours)
- N: hmm
- B: euh parce que il est : + lui euh : (*N tousse*) + il est très très lent ++
- N: hmm hmm
- B: sa pensée va tellement vite ++
- N: hmm hmm
- B: et fait tellement d'chemins ++
- N: ouais
- B: que ça l'freine
- N: dans quel sens ça l'freine
- B: dans l'sens où il fait **tout** plus lentement qu'les'autres ++ il comprend tout **plus** : lentement ++ et ++ (et/ai) : + oui + ben parce qu'i- va + trop vite ++ donc c'est un handicap + pour lui + d'être HP + il'**est** HP c'est pour ça tu disais c'est pas prouvé +
- N: ouais
- B: mais il'**est** HP +++
- N: d'accord
- B: **mais** ++ euh :: + i- peut pas en profiter
- N: d'accord + ouais c'est + nan c'est c'est j't'avais demandé si c'était prouvé parce que : + j'ai lu pas mal de bouquins ++
- B: et c'est un enfant ++
- N: y'en **aucun** qui parlait d'ça
- B: lent + euh :: + ben il a été suivi : il a été aidé :
- N: ouais
- B: (XXXX) + et il avait + bon il faut dire qu'il avait aussi des + des (XXXXX)
- N: ah
- B: d'accord

N: hmm hmm

B: donc : + un autre handicap

N: hmm

B: (*en montrant avec sa main*) mais c'est là-haut qu'ça passe aussi les (XXXXX)+

N: ouais c'est là-haut aussi

B: hé c'est les neurones

N: ouais c'est c'est + c'est neuronal

B: (rires) c'est les connexions

N: ouais + c'est

B: voilà + et puis euh : + il :: là il va : ++ il va avoir un métier

N: ah ben super + tant mieux pour lui

B: et on est vraiment tous très heureux pour lui ++

N: c'est l'essentiel

B: oui + mais il a + pédalé trimé + tout'en étant bien conscient et tout son entourage était bien conscient

N: hmm hmm

B: et l' vraiment coaché aidé pour qu'il puisse y arriver à **son** rythme

N: hmm

B: avec ses capacités

N: tant mieux (*petits rires*)

B: ouais

N: c'est : + c'est la seule chose que j'peux t'dire c'est tant mieux + j'suis content pour lui

B: (*B et N rigolent*)

N: mais ben justement ben : ++ là ça fait un p'tit moment qu'on parle des HP et autres ++

B: oui

N: mais just- ++ en fait question la plus simple + entre-guillemets ++ c'est mais + qu'est-ce que ça s'rait pour toi la définition

B: la définition d'un haut potentiel

N: ouais

B: *(réfléchit plusieurs secondes)* c'est quelqu'un qui réfléchit plus vite qu'moi + et mieux qu'moi
(B et N rigolent)

B: et moi je suis euh : + je suis HP (rires) un p'tit peu

N: un p'tit peu

B: oui + par rapport au QI ++

N: d'accord

B: alors maintenant + alors c'est à moi d'te poser une question +

N: ouais *(rires)*

B: comment tu définis le HP ++ est-ce que c'est l'test de QI uniquement +++ parc'que au test de QI : ++

N: hmm hmm

B: euh : + voilà

N: t'étais au-d'ssus

B: j'suis au-d'ssus *(rires)* par contre +

N: ouais

B: je me considère comme bête

N: d'accord ++ est-ce que j'peux m'êtré pause

B : oui

(Nous faisons une courte pause dans la cuisine pendant laquelle nous discutons de plusieurs choses, incluant ce que B vient de me dire. Nous reprenons l'entretien après avoir écouté la dernière minute de l'entretien.)

B : on était sur la définition de HP

N : voilà la définition + ben du coup tu me renvoyais la la + ben qu'est-ce que c'est pour moi la définition ++ donc + euh : ben là-dessus ben : + c'était durant la pause ben je t'ai répondu la définition ben vis-à-vis du test ++

B : de QI

N : de QI ++ et qu'il y avait des : + **d'autres** définitions + parc'qu'en fait il y'en a plusieurs qui : + qui parlait soit d'autres choses soit du QI enfin ++

B : adaptation

N : donc euh : + donc ouais en soit justement c'est toi qui me parlais d'adaptation

B : ouais

N : ben ben ++ ben est-ce que tu peux un peu plus développer là-d'ssus justement parce'que c'est c'est c'est c'est + ça t'es venu très vite naturellement voilà ++ les moments où j'avais où on avait parlé

B : que le HP ne se définit pas **que** par le QI + ben oui +++

N : ouais alors c'est justement c'était ton point d'vue +

B : oui

N : qu'est-ce que tu + est-ce que tu peux un p'tit peu plus développer

B : ben parce'que + y'a le QI ++

N : hmm hmm

B : les capacités intellectuelles + le **quotient** intellectuel +++

N : hmm hmm

B : calculé à partir des tests ++

N : ouais

B : qu'on connaît ++ hem : ++ et puis : y'a aussi : une intelligen :ce + parce'que i c'est intelligence +4+

N : ouais

B : y'a aussi euh euh une intelligence ++ autres : + donc dans une autre dimension +3+ qui n'est pas sous forme de capacités ++ euh comment dire ++ mais sous forme de : + réceptivité + préhension ++

N : hmm hmm

B : compréhension ++ parce'que la (X) la compréhension est une capacité + mais c'est pas calculé donc euh : + le QI

N : ouais donc c- c- + des capacités ou des choses qui n'sont pas des capacités mais qui n'sont pas mesurables +

B : voilà +

N : c'est c'que tu veux dire

B : voilà + exactement

N : ben : ++ quoi par exemple en dehors d'la compréhension +++ alors tu m'as dit la compréhension : + avant tu m'avais parlé d'adaptation

B : l'instinct

N : l'instinct

B : l'instinct ++ l'instinct c'est une forme d'intelligence aussi (*N tousse*) ++ mais c'est pas mesurable

N : ouais mais mais mais + qu'est-ce que t'entends par instinct là du coup (*petits rires*)

B : des choses qu'on s:ent ++ ou qu'on ress:ent +4+

N : hmm hmm

B : et qui n'ont rien à voir avec connaissances ni les acquisitions

N : ok ++ mais c'est c'est ::

B : c'est la troisième dimension

(*B et N rigolent*)

N : mais c'est c'est dans l'sens où : euh : + j'me promène dans la rue et je sais quelque chose comme ça tac (*claque des doigts*)

B : oui

N : ok

B : oui ++

N : j-

B : je vois une collègue je sais qu'elle est enceinte

N : ok

B : et puis bien plus tard j'apprends que quand j'ai su qu'elle était enceinte ça f'sait juste trois jours qu'elle le savait ++ et personne me l'a dit

N : ah ouais

B : (*rigole*)

(*B et N parlent en même temps*)

N : ça c'est d'l'instinct

B : ça c'est l'instinct

(*B et N parlent chacun leurs tours*)

N : ça c'est d'l'instinct + punai:se

B : tu voulais un exemple ben j't'l'ai donné

N : j'ai un exemple ++ (*B rigole*) concret ++ pis c'est arrivé j'imagine ou ::

B : oui

N : ouais ++ 'fin sinon t'aurais pris autre chose comme exemple (*petits rires, B rigole, N toussé*) ++ pis ça c'est ++ pour toi est-ce que ça concerne tous les HP ou :: seulement certains ou :: est-ce que ça peut aussi être

B : ah ouais + non non

N : des personnes qui sont non-HP ::

B : oui

N : ok

B : oui

N : mais c'est : mais ++ du coup c'est au niveau du (fais un geste de la main) + c'est ça

B : mais moi mais + j'mettrais ça dans la case forme + d'intelligence

N : ok + mais ça s'rait du coup une forme d'intelligence qui qui ++ qui pourrait être plus développée chez les HP : autant développée moins développée

B : ou freinante

N : ah (*petits rires*)

B : freinante ++ (ou/où) justement leurs capacités de **préhension** justement de + de de de : **ressentir** les choses +++

N : hmm hmm

B : étouffent +++

N : hmm hmm

B : euh : ++ les autres compétences ++ prend le dessus +++ et et noient l'cerveau ++ et ils sont pas capables de **trier** les informations +++

N : hmm hmm

B : trier les informations +++

N : ouais c'est

B : ou pren:dre les informations ou les les : + les analyser ++ ils sont capables de de + de prendre **certaines** informations de les analyser mais **pas** d'autres +++

N : hmm hmm ++ et pis b- p- + ben du coup c'est dans c'sens là qu'ça pourrait être freinant

B : oui

N : donc c- c'est dans l'cas où ils'auraient + **trop** d'informations

B : oui ++

N : ou qu'ils prendraient la mauvaise

B : qu'ils en auraient trop

N : ok +++ effectivement si si : + s'ils'en r'çoivent autant qu'ça (*petits rires*)

B : (*petits rires*)

N : ouais ++ pis ben est-c'que + est-c'que t'as pu observer ou entendre parler d'autres particularités ou :: + ou est-c'qu'il y'a qu'celles-là

B : (bon/donc) l'instinct ++ l- :: le nombre d'informations qu'il faut + qu- qu- qui atteint la personne ++

N : hmm hmm

B : mais ça c'est par rapport au : + au reportage que j'ai vu à la télévision ++

N : ok

B : (X) était vraiment exceptionnel ++

N : ouais

B : où les HP **eux**-mêmes s'exprimaient +++

N : hmm hmm

B : euh : ++ j- j'en ai appris beaucoup ++

N : hmm

B : mais j'pourrais pas t'en parler ++

N : ouais

B : parc'que moi je suis non plus pas capable de + de retransmettre +

N : ouais

B : en parlant ++ de quelque chose que j'ai compris ++

N : ouais

B : parc'que j'l'ai compris + point ++

N : ouais ouais c'-

- B : mais + te l'expliquer je n'y arrive pas
- N : ouais c'est t'as :: + t'as compris ++ t'as t'as pigé l'truc mais t'as pas forcément les mots pour ++
- B : mais j'ai j'ai + j'ai pas envie d'les avoir peut-être ou je + je le sais ++
- N : ouais
- B : je le **garde** ++
- N : hmm hmm
- B : et je passe à autre chose +++ ça fait partie d'moi on est bien d'accord ++
- N : hmm hmm
- B : mais je mais j'passe à autre chose ++
- N : ouais
- B : et pis j'ai une capacité d'adaptation ++ ça s'apprend aussi +3+ des choses qu'on peut dire
pis des choses qu'on peut pas dire + et des fois c'est très difficile + de juger très rapidement
parc'qu'la bouche elle va très vite ++
- N : hmm hmm
- B : qu'est-ce que je peux dire et qu'est-ce que je peux pas dire + qu'est-ce que je **dois** dire + et
qu'est-ce que je **dois** pas dire qu'est-ce que l'autre il attend que j'dise : +
- N : ouais
- B : qu'est-ce que je vais dire pour lui faire plaisir est-ce que c'que j'vais lui dire **va** + lui faire
plaisir ou pas + euh : + dans quel but + **pourquoi** il m'pose cette question et et + des fois je
pars ++ dans des questionnements +++ que j'me souviens plus d'la question qu'la
personne m'a posé (N rigole) + et : + et : j'peux pas y répondre +++
- N : ouais
- B : pour ça je dis je suis bête et les'autres ils pensent aussi que je suis bête parc'que j'arrive **pas** à
répondre à des questions **simpes** + parc'que j'vais chercher + **trop** loin
- N : euh : là j'ai envie d'dire + t'es de loin pas bête (*petits rires*)
- B : (*petits rires*) non mais + **oui si** (*rires*)
- N : non ++ non dans l'sens
- B : peut-être que ça c'est une particularité du HP + mais il va falloir que tu tries dans c'que j'viens
d'dire ++
- N : ouais
- B : parc'que j'me rend bien compte que j'te jette tout + dans l'désordre en vrac

N : *(respire)* t'es de loin pas la seule personne j'te rassure
(B rigole)

N : c'est c'est mon travail de : de : + de remettre ça dans un dans l'ordre ++

B : oui

N : et de remettre ça pour qu'ce soit +++

B : hmm hmm

N : c'est ++ petite parenthèse dans ma transcription justement ++ j'avais tout mettre dans l'ordre ++

B : oui

N : tel que ça a été dit ++ parc'que changer l'ordre ++ c'est faire une interprétation

B : oui mais on comprendra rien

N : après c'est dans l'analyse ou j'avais d'voir trier d'manière thématique

B : ah ::: + d'accord

N : mais dans la transcription j'avais tout écrire + dans l'ordre où ça a été dit ++

B : d'accord

N : parc'que sinon chuis pas fidèle à c'que t'as dis ++

B : d'accord

N : et pis que ben si je chan:ge par exemple cette partie maintenant + que j'la mette cinq minutes dans l'passé ou cinq minutes dans l'futur ++ euh ben la partie qui vient avant et après là (fais une grimace et des gestes de la main) ++ (XX) pas l'même sens

B : hmm hmm + juste ++ bien ++ ça s'est bien d'pouvoir structurer un p'tit peu (*B et N rigolent ensemble*) + ça me manque (*B rigole*)

N : ouais mais moi j'parle moins souvent qu'toi aussi donc c'est plus facile pour ma part (*N rigole*) ++ parc'que sinon

B : (*chuchote*) c'est chou

N : mais j'te rassure tout d'suite là c'est + ben justement quand j'avais retranscrire c'que j'suis en train d'te dire maintenant ++ ben parc'que comme j't'ai dit avant par probité je retranscris d'la même manière c'que j'dis ++

B : hmm hmm

N : ça va paraître le même schmilblick + j'te rassure
(B rigole)

N : mais bref ++

B : d'accord

N : donc du coup ++

B : oui

N : quand tu disais qu'les :: ben :: que quand on t'pose une question **simple** + euh : ben : tu pouvais partir dans des (*N fait un geste des mains*) ++ mille et une questions si j'ai bien compris +

B : dans des ressentis qui me parasitent

N : et + voilà + et pis ++ ben tu m'as dis + j'sais pas si c'est typique HP : ou si c'est que toi ou :: + mais est-ce que t'as pu observer ce g- ces choses là chez des élèves qui étaient à priori ou qui étaient HP ou :

B : oui

N : tu l'as pas du tout observé

B : oui

N : ok + est-ce que tu l'as observé chez des élèves qui l'étaient **pas**

B : **oui**

N : aussi

B : aussi

N : d'accord

B : mais ++ pas

N : oui + mais pas (*petits rires*)

B : nan mais quand tu dis qui n'étaient **pas** diag- qui n'étaient **pas** HP ++

N : hmm hmm

B : qui n'étaient peut-être pas enco :re diagnostiqués ++ j'peux pas être + affirmative

N : belle nuance ++ belle nuance + là j'admire le raisonnement + si j'ose dire ++ nan effectivement + vu comme ça + ça change toute la phrase que tu viens d'me dire ++

B : ben oui

N : ça change ta réponse

B : ben oui

N : donc ++ si j'comprend bien ++ ça s'rait quand même a **priori** une particularité des HP + ou

- non
- B : je sais pas
- N : d'accord (*petits rires*)
- B : (*rigole*)
- N : tu sais pas (*B et N rigolent*)
- B : je n'sais pas
- N : ok + donc du coup ben : + j'vais pas forcément prendre cette partie en compte ++
- B : oui + tu peux aller dans une : + tu peux m'poser la deuxième question (*B rigole*)
- N : donc j'vais t'poser une autre question exactement ++ mais : ben : du coup + (*N se racle la gorge*) euh :: + ben ++ on va y'aller dans quelque chose d'un peu plus concret cette fois-ci ++ ça va p't'être euh : + p't'être t'aider p't'être pas j'en sais rien ++ parc'que j'connais pas (tout/ton) ton cursus ++
- B : (X) m'aider à répondre ++
- N : ouais +++
- B : d'accord
- N : mais :: j'connais de loin pas ton cursus du quoi voilà euh :: ++ ben est-ce que t'as + pu : observer + ou non + une manière différente de faire un travail : ou ou + d'aborder un travail : + ou :: est-c'que c'est d'la même manière +++ ou est-ce que ça dépend
- B : mais + pour l'instant ++ j'ai eu : dans ma carrière + **que** : [x]: élève:j'ai signalé ++
- N : hmm hmm
- B : et qui ont été diagnostiqués HP + à [x] ans ++
- N : hmm hmm
- B : d'accord : ++ donc j'peux pas tellement en parler ++
- N : ouais + ben alors + est-ce que t'as entendu parler ++ mais au sein d'une salle des maîtres + ou quelque chose comme ça +3+ (*N tousse*)
- B : tu peux répéter la question
- N : pas d'soucis + c'est : + est-ce que t'as entendu parler + euh : d'la part de collègue dans la salle des maîtres + d'u- d'une manière différen:te de faire + ou d'aborder un travail + ou non ++ ou est-ce que ça dépend des élève:s + ou est-ce que c'est ::
- B : une manière que les HP abordent le travail d'une manière différente ++ euh ::
- N : c'est aussi possible que non + ça j'en sais rien c'est pour ça que j'te pose la question

B : ouais + euh : ++ aborder le travail +4+ euh ++ abor- aborder les apprentissages ++ ou le **travail**

(B et N parlent en même temps)

N : les apprentissages ou :: ++

B : qu'est-ce que t'entends par travail

N : le travail ++ ça peut être + ça peut être exécuter une tâche ++

B : exécuter une tâche + travail égal exécuter une tâche

N : exécuter une tâche ou ::

(B et N parlent chacun leurs tours)

N : se r'trouver face à une nouvelle matière ou : une matière ou : + 'fin ++ en général +++ c'est :
+ c'est très large

B : +4+ bon y'a ceux qui s'ennuient +++ et qui perturbent la classe + de fait ++

N : hmm hmm

B : parc'qu'i- s'ennuient +++ y'a :: ++ y'a ceux re:fus:ent d'appren :dre parc'que ça les intéressent **pas** + et y'a parc'qu'is'ont des domaines de prédilections et si ça rentre pas (N tousse) si la tâche qu'on leur propose rentre pas dans leurs domaines de prédilections ++ ou bien + en:tre dans le domaine de leurs faiblesses ++

N : hmm hmm

B : ils :: font pas ++ mais est-ce que c'est **plus** particulier aux HP que aux'autres +++
(chuchote) j'crois pas ++ j'crois pas ++

N : ok

B : *(parle)* non + ta question n'me convient pas *(rigole)*

N : y'a pas soucis +++ c'est (que/c-)

B : par'cque ta question : + elle attend une réponse dans une certaine direction + et j'peux pas répondre

N : ben :: + non justement c'pour ça qu'j't'ai dit que d'un coup que peut-être que c'est **pas** l'cas
++ si c'est pas l'cas ben c'est pas l'cas et (puis/pis) on passe à la suite

B : ben j'peux pas être si catégorique non plus ++ j'peux pas te dire ni oui ni non

N : ouais

B : là c'est :: + le ni oui ni non ça vient après *(N rigole)* ++ en tout cas là : *(N rigole)* + ouais je non ::

N : ouais là tu : peux pas dire de manière catégorique

- B : j'peux pas + non
- N : mais après voilà + si tu as eu + que [x] élèves dans ta cla:sse ou dans tes classes -fin + c'est plus dur de répondre à cette question + c'est sûr ++ parc'que ben ::
- B : ouais
- N : l'autre pers- petite digression l'autre personne elle en avait eu euh : + sept huit neuf dix donc euh : + là c'est plus facile à répondre
- (B et N parlent en même temps)*
- B : ben oui : + elle a des points d'comparaisons
- N : si **oui** : ou **non** : ++
- (B et N parlent chacun leurs tours)*
- N : si **oui** : ou **non** : y'a des différences + est-c'qu'i- y'en a pas des différences + tandis que oui + avec [x] élèves on peut comprendre que c'est un peu plus complexe +++
- B : ben oui ben j'peux pas répondre ++
- N : c'pour ça qu'j't'ai
- B : j'peux t'répondre que j'peux pas répondre ++ désolée
- N : et c'est une réponse que qu'est : tout à fait recevable et que je comprend parfaitement + t'as pas à être désolée
- (B et N rigolent ensemble)*
- N : c'est : + c'est comme **ça** +++ mais :: mais du coup ++ euh :: j'me rappelle d'un moment donné où :: c'est apparu un peu dans la première partie et on en a parlé un peu dans la cuisine avant *(durant la 2ème pause)* où tu parlais des :: ++ des HP en puissance- en puissance mais qu'est-ce que j'viens d'dire *(B rigole, N soupire)* + en souffrance
- B : **oui** ++ oui
- N : qu'est-ce que + est-ce que tu peux un peu plus développer
- B : la souffrance + oui +4+ euh :: +7+ c'- ++ on parlait : d'adaptation ++
- N : hmm hmm
- B : on parlait : de sociabilité ++
- N : hmm hmm
- B : on parlait de : de : ++ d'agir avec ses congénères ++
- N : hmm hmm

B : d'interagir avec ses congénères ++

N : ouais

B : et ::: y'a'un :: + je certains HP + ressentent un décalage +++

N : hmm hmm

B : donc euh ça rend difficile pour eux les relations avec les autres ++ parc'qu'i- s'endent compte que : + ils'ont pas la même manière de fonctionner ou d'appréhender les choses ou d'avoir des connaissances **plus** de connaissances ++

N : hmm hmm

B : ils s'ennuient + on a parlé d's'ennuyer aussi + euh : et ça rend : + les relations difficiles ++ et : les :enfants souffrent ++ parc'que + ils se sentent incompris +6+

N : hmm

B : voilà

N : ouais + pis j'me ra- t'avais dit une chose avant dans la cuisine ++ t'a- t'avais dis à un moment donné que : ben qu'la personne pouvait s'adapter s'adapter s'adapter + mais qu'elle pouvait souffrir + parc'qu'elle pouvait pas être elle-même

B : oui + ça j'ai vu dans le reportage ++

N : hmm hmm

B : dont j'te parlais + ça j'ai vu dans l'reportage que j'ai vu à la télévision sur : des HP qu'étaient interviewés ++

N : hmm hmm

B : et des : des personnes + adultes ++ qui + pour la première fois d leur vie + allait faire un test +++

N : hmm hmm

B : de QI + par'cque + ces personnes étaient en souffrance + et puis qu'elles ont été aiguillées vers euh : + cette euh :: ++ **hypothèse** d'explications +

N : hmm hmm

B : de leurs souffrances ++ et :: + et qu'i- s'est avéré que oui + elles étaient HP + et qu'elles étaient en décalage et qu'elles en sou- en souffrance à cause de ce décalage parc'que + mais qu'elles s'en étaient jamais rendues compte ++

N : ouais

B : et que personne les avait euh : ++ ben + **prises** avec leurs : + leurs particularités ++

N : hmm hmm

B : on parle pas de handicap +

N : hmm hmm

B : on parle pas de euh :: + infériorité supériorité + on parle de : + particularités

N : ouais + ah ouais ça c'est sûr que ::

B : spécificités + ben on est tous différents c'est sûr on est tous différents + ben on a pas tous le même estomac :: on a pas : la même forme de doigts : on a pas + les mêmes oreilles euh : ++

N : ouais

B : et on a pas non plus euh : + les mêmes connexions ++ voilà + on est chacun ++

N : hmm hmm

B : différents ++ alors on **peut** + regrouper des catégories +++

N : hmm hmm

B : euh ++ pour aider +

N : ouais

B : j'pense que si on la fait c'est pour aider les personnes ++

N : (XXXXXX)

B : hmm + ouais

N : pis ben : ben : + justement tu parles de : de + de **prise en compte** euh de des particularités + ben ça ça s'rait comment par exemple

B : +9+ (*B soupire*) +3+ ben ça faut voir au cas par cas

N : hmm +3+ (*petits rires*) c'est la meilleure des réponses possibles j'ai envie d'te dire après c'que tu viens d'me dire (*B et N rigolent ensemble*) c'est : +ouais ++ mais : mais du coup ça pourrait inclure quoi par exemple

B : +6+ j't'ai parlé d'amour avant

N : euh : ouais

B : ben c'est la première condition +7+

N : hmm hmm

B : ouverture ++ et même si on sait qu'on s'comprend pas ++ pis qu'on est pas sur la même longueur d'ondes + de trouver un terrain +++ de trouver un terrain + sur lequel on peut avancer ensemble +3+ ouais c'est une belle phrase tu peux la citer

N : (*rigole*) + ouais + effecti- j'me disais la même chose

(B et N rigolent ensemble)

N : d'accord : donc en fait ça s'rait des de si j'comprend bien ça s'rait d'essayer trouver de un : terrain

B : un terrain dans lequel on peut avancer ensemble

N : mais un terrain ça s'rait du coup

B : avec nos différences ++

N : ouais

B : avec + chacun ses compétences et : et : une grande euh + écoute ++

N : hmm

B : une grande écoute ++ si j'comprend pas c'que tu m'dis ++ pis si chuis pas d'accord pis si vraiment j'comprends pas c'que tu m'dis j'peux essayer +++

N : hmm hmm

B : peut toujours essayer ++

N : donc ça s'rait plus

B : et trouver un moyen d'essayer d'se comprendre

N : donc ça s'rait développer euh ::

(B et N parlent en même temps)

B : pour pouvoir construire quelque chose ensemble toujours dans le but de

N : une + une + une forme de communication

(B et N parlent chacun leurs tours)

N : des'outils de communication

B : voilà ++

N : d'accord

B : oui + mais toujours dans l'but de construire quelque chose ensemble ++

N : ouais

B : que ce soit une euh : + une formation professionnelle euh ou euh : + un projet artistique +

N : hmm hmm +++ ouais + donc ++ donc si j'comprend bien la première chose à faire ça s'rait de trouver une manière de communiquer qui : qui : + qui fonctionne ++ ou en tout cas qui : qui permette la communication qu'on : qu'on s'entende + pour arriver dans l'même but

- B : oui + un partage +++ amour partage écoute + compréhension pis après ben d'trouver des pistes : + comment aller vers l'autre et comment prendre c'qu'i- me donne ++ même si j'comprend pas c'qu'i- m'dit ++
- N : hmm hmm
- B : et pis même si lui il comprend pas c'que j'lui dit ++ patience (*B rigole*) **beau:**coup d'patience (*N rigole pendant que B parle*) des deux côtés +++
- N : hmm
- B : et : le : HP ++ euh ::: + il est très patient ++ ou alors il doit apprendre énormément la patience +++
- N : (*petits rires*)
- B : avec nous + pauvres'humains (*B rigole*)
- N : d'accord +3+ et ça fait beaucoup hein
- B : alors ça j'ai r'marqué c- : la phrase que j'viens d'dire me fait penser ++ euh à certains regard : + du HP que j'ai eu +++
- N : hmm hmm
- B : où c'était un regard tellement **em:**pli ++ de compassion (*B rigole, N petits rires*) + que + moi j'ai perçu ++
- N : hmm hmm
- B : ça + au moment où il me regardait ++ ses yeux étaient en train d'me dire +++ j'vois bien qu'tu comprends rien ++ j'suis **d'accord** qu'tu comprennes rien mais maint'nant ++ j'crois qu'le mieux qu't'aies à faire c'est d'essayer d'arrêter d'comprendre (*B et N rigolent ensemble*) + tout + tout ça dans'un regard ++
- N : d'accord
- B : genre + bon : + maint'nant j'vais aller aux toilettes **d'accord** (*en rigolant*) va aux toilettes ++ (*en parlant*) donc une patience infinie ++
- N : hmm hmm
- B : où il a fait le pas d'essayer d'm'expliquer ++
- N : hmm hmm
- B : c'qu'il avait envie qu'je comprenne ++ pis qu'à un moment donné il a vu ben que je : + je ne comprenais pas +++
- N : hmm hmm
- B : par contre j'ai compris son regard qui disait bon ben c'est bon quoi + oublie (*B et N petits rires*)

N : d'accord +7+ hmm ++ et : + ouais ça fait quand même pas mal sur la première partie ++

B : ouais

N : du coup ++ (euh/on) : + on va quand même passer à la suite ++

B : oui oui

N : ça : +

B : bien sûr

N : du coup ça s'rait : + ben + à partir de **quand** on pourrait suspecter euh : un : un HPI

B : ah j'ai aucune idée + (*saccadé par syllabes*) je n'ai aucune idée

N : ou alors à partir de **quoi**

B : (*normalement*) je n'ai au:cu:ne'idée

N : aucune idée

B : je n'ai aucune idée + c'est peut-être au berceau ++

N : hmm hmm

B : quand un enfant suit pas des yeux + le doigt du docteur ++

N : hmm hmm

B : (ou/où) le docteur se pose déjà des questions ++

N : hmm hmm

B : mais ça peut être HP ou ça peut être euh : +

N : ouais

B : euh + euh un'autre euh : + une'autre particularité ++

N : hmm hmm

B : euh : +++ (*le téléphone de N sonne*)

N : désolé +

B : ouais au berceau quoi ++ ou alors à quarante-cinq'ans

N : ouais

B : à quarante-cinq après la troisième dépression nerveuse et la quatrième tentative de suicide

N : (*petits rires*)

- B : mais + **oui** mais je sais **pas** moi
- N : ben alors + plus spécifique- plus (*saccadé par syllabes*) spécifiquement ++ (*normalement*) en tant qu'enseignant
- B : d'accord + merci + tu m'aides (*rigole*)
- N : (XXX) mal hein + (*rigole*) +++ c' : c'était un peu sous-entendu dans ma question mais ++
- B : oui j'étais partie ailleurs
- (*B et N parlent en même temps*)
- N : **non** mais :: ++ non + non
- B : oui mais tu vois j'pars ailleurs (*rigole*)
- (*B et N parlent chacun leurs tours*)
- N : tu as répondu à ma question
- B : hmm (*rigole*)
- N : à partir de **quand** et à partir de **quoi** suspecter un HPI + j'ai pas spécifié dans une classe
- B : d'accord + ouais
- N : t'as répondu à ma question justement (*B et N rigolent ensemble*) + seulement c'est moi qui l'ai mal posée + à noter ça dans l'auto-critique (*B rigole*) ++ (XX) pas + les grilles d'entretiens c'était moyen (*N rigole*)
- B : **non ::** + non non non ++ donc en classe + moi j'aime bien pac'que ça fait **débat** + c'est un entretien qui fait un peu **débat** + j'trouve ++ pac'qu'on discute ++
- N : mais c'est l'but
- B : c'est pas euh : + j'te pose une question tu réponds + non non c'est bien ++ donc
- N : un entretien c'est aussi un dialogue +++
- B : un dialogue + oui
- N : c'est aussi un dialogue + faut pas (oublier/l'oublier) c'est aussi important + bref je t'ai coupée vas-y (*petits rires*)
- B : oui + juste ++ donc en classe ++
- N : ouais
- B : à quel moment ++ donc à quel **âge** ++ répète la question
- N : euh : alors à quel moment c'est + donc t'as commencé l'année : + à quel moment à partir de quoi : + on peut commencer à suspecter un HPI

B : alors moi je suspecte ++ mais quand je **suspecte** je n'sais **pas** ce que je suspecte

N : d'accord ++ donc c'est c'-' :

B : (X) ça peut être (*N tousse*) par rapport à un comportement ++

N : hmm hmm

B : ça peut être par rapport à un : (à/un) :: + des apprentissages qui n'se font pas ou qui s'font trop lentement ou qui s'font trop **vites**

N : hmm hmm

B : (*tousse*) (et/mais) moi je n'suspecte pas HP + je suspecte ++

N : d'accord

B : mais je sais pas qu'est-ce que j'suspecte +

N : hmm hmm

B : là j'dois m'faire aider +

N : hmm hmm

B : c'est là que j'te parlais chuis dé :munie : +

N : hmm hmm

B : pac'que je n'sais pas + je peux pas te dire ben çui-là il est HP ++

N : ouais ben bien sûr

B : c'est pas à **moi** d' Diagnostiquer ++
(B et N parlent en même temps)

N : c'est pas à nous de Diagnostiquer c'est pas notre travail + ça c'est sûr

B : je peux suspecter ++
(B et N parlent chacun leurs tours)

B : je suspecte ++ mais je n'sais **pas** ce que je suspecte ++

N : hmm hmm

B : si c'est d'la dyslexie : si c'est d'l'auti:sme si c'est de + de + c'est pas'à moi de faire ça ++

N : hmm hmm

B : moi j'peux **que** + suspecter ++

N : ok

B : quelque chose ++

N : ouais

B : sans savoir c'que c'est +

N : hmm

B : mais y'a quelque chose +

N : ouais + (*petits rire*)

B : ça oui j'peux l'dire très vite + chez certains'enfants j'peux l'dire au bout d'la première semaine +++

N : hmm hmm

B : chez certains'enfants : euh + ça va v'nir au bout d'une année et demie ++ ou **alors** y'a eu des fluctuations et pis que tout d'un coup + je constate un **ch:an:**gement +++

N : hmm hmm

B : dans : ++ euh ::: dans c'que me montre l'**enfant** ++

N : hmm hmm

B : et pis que là je suspecte ++

N : ouais

B : mais je j'sais jamais c'que j'suspecte +++

N : hmm hmm

B : mais j'pointe le doigt sur : + une interrogation

N : hmm hmm ++ et pis :: + ben un tu m'as parlé tu euh : + que tu observais + il m'semble en tout cas ++ euh ben en tout cas tu suspectes en : à quel niveau + en r'gardant quoi +4+ (*en faisant un geste des mains*) c'est large

B : non : + non non ++ euh : + en [xx] on dit [xx] +

N : hmm hmm

B : en français moi j'dis instinct + (*B rigole*)

N : hmm hmm + on'y revient

B : **s:enti:r** : ++

N : d'accord

B : ben + observer + voir + sentir ++ écouter entendre +3+ bou :ger ++ par:ler +5+

N : hmm hmm

B : ça : ça peut s'manifester différentes manières ++ y'a différentes ++ petites lampes qui s'allument ++

N : hmm hmm

B : il suffit qu'il y ait une petite lampe qui s'allume pour que :: + pour que je sois en alerte +++

N : hmm hmm

B : mais alors j'peux pas dire + quelle lampe c'est ++ ça peut être la lampe euh : + écriture ça peut être la lampe écoute ++

N : ouais

B : n'écoute pas : ne chante pas avec nous : ne chante **plus** avec nous ++ euh :: ++

N : ouais

B : j'sais pas moi + passe sa journée aux toilettes (*N se racle la gorge*) (*B et N rigolent ensemble*) + là aussi + y'a déjà toute'une'autre démarche avant + par exemple si l'enfant il passe toute sa journée aux toilettes ++ euh : ben d'abord on va aller euh : + explorer du côté d'la vessie (*B rigole*) ++ et puis euh : ben voilà + on procède par élimination ++

N : euh : du plus probable au moins probable ++

B : alors euh : non ++

N : ou ::

B : physique +

N : d'accord

B : moi j'suis + j'pars du physique toujours

N : d'accord

B : c'est que quand je suspecte quelque chose d'abord : + je fais euh : + les petites + vérifications d'usages par rapport à : + à la vue ++

N : hmm hmm

B : par rapport à l'audition +3+ vue + audition ++ et :: quand euh ::: quand je vois que ça dépasse mes compétences j'envoie les parents ben chez l'oculiste ou chez :: + chez le : ++

N : ouais + l'ORL

B : l'oto-rhyno-larin : euh : (X)

N : voilà

(B et N rigolent ensemble)

- B : *(tousse)* +++ voilà + et puis ++ quand'ces deux choses ont été vérifiées ++ ouais y'a encore le neurologue + (X) peut intervenir y'a l'orthophoniste y'a : ++
- N : hmm hmm
- B : voilà troubles de langage troubles + euh : on a toute une palette ++
- N : hmm hmm
- B : on a toute'une palette de suspicions pis d'indices : ++
- N : hmm hmm
- B : et puis euh : + ben i- faut être réceptif à toutes ses palettes ++
- N : hmm hmm
- B : et puis euh : à un moment on est démunis pac'qu'on sait pas **quoi** faire + c'est **pas** les yeux c'est **pas** les oreilles c'est c'est : + c'est pas ci c'est pas **ça** + on est au bout d'notre latin ++ euh :: donc c'est qu'i- : y'a : autre chose
- N : hmm *(B tappe une fois des mains)* ++ d'accord ++ ben +3+ ouais + ben j'pense que t'as bien répondu à la question il m'semble
- B : oui j'ai longuement répondu à ta question effectivement *(rigole)*
- N : je préfère avoir trop que pas assez *(petits rires)*
- B : d'accord *(B et N petits rires)* ++
- N : pac'que si j'ai pas assez ça va être dur à écrire la suite ++ si j'ai trop ça va être dur de **restreindre** la suite +
- B : d'accord
- N : c'est pas l'même problème *(rigole)*
- B : oui
- N : mais du coup ben : au niveau de l'au- : des outils : + des **moyens** : qui sont à notre disposition + enfin
- B : en tant qu'enseignant
- N : en tant qu'enseignant + ou qui sont **pas** à notre disposition ++
- B : hmm hmm
- N : en tant qu'enseignant + de détection
- B : euh + bon disons la première fois qu'ça m'est arrivée ++ j'**étais** : démunie et désemparée +

++ parce'que ++ euh : + j'ai signalé cet'enfant + HP +

N : hmm hmm

B : c'était la première fois donc que je + signalais un enfant + HP +++

N : hmm hmm

B : mais qu'en fait ++ dans : dans mon cœur : ++ euh :: ++ je soupçonnais de **l'au:tisme** +++ et puis comme c'est **pas à moi** de diagnostiquer ++ je trouvais bien convenient ++

N : hmm hmm

B : de pouvoir dire ++ je soupçonne + un haut potentiel + plutôt que de dire je soupçonne de l'autisme ++

N : hmm

B : c'est plus valorisant pour les parents

N : hmm hmm

B : et : en l'occure**n :ce** + l'enfant : +++ manifest**ait** des troubles autistiques

N : d'accord

B : +4+ et : euh : ++ (*soupirs*) + c'est super dur + j'suis **pas** formée ++

N : hmm hmm

B : pour ça ++ je suis **pas** + neuropsychiatre + je suis **pas** + pédopsychologue ++

N : hmm hmm

B : je suis **pas** pédiatre + donc + y'a pas d'raisons que j'ai ces connaissances pis qu'je **sa :che** ++

N : non

B : ça + chuis généraliste +3+ euh :: +++ mais c'est vrai que + j'me sens mieux depuis qu'j'me suis documentée

N : hmm hmm

B : et que j'ai **appris** des choses là-d'ssus +++ pour mieux pouvoir ++ aider l'enfant et **me** faire aider + pour aider l'enfant ++

N : hmm hmm

B : hem :: ++ n :**ous** avons été au sein d'l'école ++ bien informés +++

N : hmm hmm

B : par rapport à quel servi:ce : ++ on peut faire appel + **pour** : justement nous faire aider + pour avoir du soutien ++

- N : hmm hmm
- B : pour avoir + pour pouvoir **nous** + dire + voilà + aux parents : + adressez-vous à c :**ette** personne + qui va pouvoir donner le soutien **adéquat** à votre enfant
- N : hmm hmm
- B : **sans** que nous on ait posé de diagnostic ++
- N : ouais
- B : on peut diriger les parents ++ pour s'adresser à la bonne personne qui va pouvoir poser un diagnostic qui va pouvoir après **nous** dire + voilà vous allez pouvoir faire ça + de telle façon + parc'que c'est ce diagnostic **là** qui a été posé
- N : d'accord
- B : (*chuchote*) je sais pas si j'ai été claire + je sais pas
- N : sisi
- B : (*parle*) mais en tout cas on nous donne les moyens on nous donne les outils
- N : hmm hmm
- B : euh :: ++ on s'adresse pas forcément à la bonne personne des fois hein ++ j'entends euh : ++ quand un parent **vient** en disant euh : + (*en tapant des mains*) je suis **dys-** ma femme est **dys-** est-ce que mon fils est **dys-** +++ j'suis là + (*en soufflant très fort*) pfftr ++ ça ça va être dur à écrire (*B et N rigolent ensemble*)
- N : y'a pas d'soucis j'vais trouver quelque chose (B rigole toujours)
- B : ouais + euh :: + perplexe (*B et N rigolent ensemble*) +++ je ne sais **pas** si votre enfant est dys- + et puis dans la même phrase les parents ++ ils me demandent (de/euh) : ++ on pen:se + ils me demandent **pas** ils m'affirment + on pense qu'il a des : problèmes de [xxxx] ++
- N : hmm hmm
- B : on pen:se qu'il y'a peut-être d'la dys[xx] ++ on pense + qu'il se repose sur ses lauriers parc'qu'il a des compétences euh dans tels domaines + bon + ça fait + trop d'informations pour moi ++
- N : hmm hmm
- B : j'peux pas + j'peux pas trier ++
- N : hmm
- B : donc + je suggère aux parents ben voilà on va faire un bilan ++ je vais faire appel à une personne **e :x:térieure** ++
- N : hmm hmm

- B : **pas** enseignante ++ mais + euh :: + soit euh : un médecin : soit euh :: + un hem :: le service socio-éducatif peu importe ++ et en l'occurrence + j'me suis adressée + à la direction +++
- N : hmm hmm
- B : et la direction m'a dit + alors pour les dys- + il faut faire un bilan orthophonique + c'est l'orthophoniste qui va pouvoir + vous'aider +++ par exemple +
- N : hmm hmm
- B : donc c'est bien + d'avoir comme ça c'est :: ++ ce **l:is:ting** : +++
- N : hmm hmm
- B : de + **qui** : faire intervenir dans + (quel/quels) (moment/moments) + selon quels'indices : ++ +
- N : ouais
- B : et ::: ++ quand'l'enfant là qu'[xxxx] trouvait qu'il avait des tendances autist**iques** (*en rigolant un peu*) voilà on va dire comme ça ++
- N : hmm hmm
- B : hem ::: ++ [x] l'a signalé comme HP ++ (hé/et) bien : ++ il a fait un bilan euh : psychologique + il est allé ++ **ch** :ez'un psychologue ++
- N : hmm hmm
- B : qui **lui** + a fait ++ les tests de QI ++ mais : qui lui + a fait aussi : ++ il [x] a d'mandé d'faire ++ toute'une anamn**èse** ++ qui va **autour** : ++ du test de QI +++
- N : hmm hmm
- B : euh :: + concernant son comportement par rapport aux camara::des ++
- N : hmm hmm
- B : son'attitude face à l'apprentissag:e + ses :: ses compéten:ces ++ à quel moment : à un mois d'éca:rt à deux mois d'éca:rts ++
- N : hmm hmm
- B : euh :: ses progrès ++ euh : sa construction d'l'espa :ce ++
- N : hmm
- B : et caetera et caetera
- N : ouais
- B : voilà donc euh : + dys- : HP : tralali : tralala : ++
- N : ouais

B : c'est pas à nous de dire

N : non ça de toutes

B : voilà

N : de toutes façons pas + mais ben : ma question c'était qu'est-ce qu'on a : à disposition

B : mais on a des : on a des moyens à disposition + oui + donc il faut **pas** hésiter à aller d'mander + alors des fois + en tant qu'enseignante je m'rend bien compte que je fais cette erreur + c'est que j'me dis + je vais y'arriver

N : hmm ++ on'est beaucoup

B : je vais y'arriver + (*saccadé par syllabes*) je vais pouvoir aider cet enfant ++ (dont/dans) ++ (*normalement*) ces échecs ++ j'vais pouvoir l'aider à : ++ progresser

N : hmm hmm

B : et :: + et un moment donné : ++ chuis toute crr + coincée : pac'que j'me rend compte que j'ai (*saccadé par syllabes*) échoué ++ (*normalement*) et ça aussi c'est pas facile +

N : hmm

B : y'a d'se dire + je vais y arriver ++

N : ouais

B : après d'se dire + j'ai échoué : ++

N : hmm hmm

B : pis après de :: de r'tomber sur ses pattes ++ et puis + d'envoyer l'enfant ++ euh : de euh euh d'en:voyer la bonne aide à l'enfant ++

N : ouais

B : et :: avec euh : + avec l'expérience ++ euh :: + je fais ça beaucoup plus vite maint'nant + je **signale** beaucoup plus vite +3+

N : ok

B : je signale beaucoup plus vite maint'nant mais y'a certains'enfants que je n'signale **pas** ++ par'que je trouve que + ils ont besoin de **temps** ++

N : hmm

B : y'a : des enfants qui sont + **ni** : dys- : + **ni** : HP : + **ni** :: rien du tout ni sourd ni muet ni aveugle ++ mais qui ont cer- simplement besoin de + deux mois de plus : + ou trois mois d'plus : + pour un développement **normal** +

N : hmm

- B : que d'autres + ils'ont besoin de **six** mois d'moins ++ que d'autres + qui ont besoin + de :: c'que nous on mets dans la norme ++
- N : hmm hmm
- B : pour atteindre ++ des compétences et :: + voilà + alors certains j'leur fiche la paix + tu + ça j'peux t'dire (*N petits rires*) + **certains**enfants ++ y'a **d'autres** intervenants qui viennent me dire ouais mais ç'ui-là ou alors y'a des **parents** qui viennent me dire oui mais mon enfant + j'dis mais non + faut lui laisser l'temps ++
- N : hmm
- B : ben pac'que j'le sens comme ça + mais des fois j'me trompe aussi ++ donc là :: ++
- N : nul n'est parfait
- B : oui on a beau avoir des outils des moyens des : des : référen:ces : + des'aides + des intervenants extérieurs ++ ben des fois on s'trompe + l'erreur est humaine
- N : ben (X) bien sûr (*petits rires*)
- B : pis des fois on passe à côté + l'erreur est humaine
- N : **ça** + c'est sûr
- B : et pis j'me dis en : dans les petits degrés si j'passe à côté c'est pas trop grave il a encore le temps ++
- N : hmm
- B : (de/d'être) diagnostiqué ++
- N : nan effectivement
- B : par con :tre + là où j'pleure c'est devant l'émission télévisée qui : interview des personnes de trente-cinq'ans ou quarante'ans + et qui sont passé à travers pendant trente-cinq'ans ou quarante'ans pis d'en souffert + tout c'temps là + là j'me dis (à/ben) j'vais r'lire un beaucoup par-ci par-là pis je (*N rigole, B en rigolant*) vais être un p'tit peu plus'attentive à mes'élèves pendant un certain temps
- N : ah ouais c'- :: ça fait réfléchir c'est sûr
- B : ouais
- N : enfin ouais + ça : ça répond en tout cas bien à mes questions + merci (*petits rires*)
- B : j't'en prie
- N : mais : + ben du coup il m'en reste'encore en tout cas deux
- B : hmm hmm
- N : ben c'est :: +6+ pour toi ++ que donne + que donnerait l'avenir en général pour les : pour les HPI

- B : l'avenir
- N : ouais ++ t'as :: + les élèves HPI + de manière générale ils d'viennent **quoi** ++ par la suite
- B : +3+ ben mon pauvre ami si j'avais su c'que j'allais dev'nir (*N rigole*) + c'est ma réponse ++ je n'en : dirais pas plus ++ y'en a qu'un + qui sait + c'qu'on va dev'nir (*elle montre le ciel du doigt*) ++
- N : hmm
- B : HP + ou pas HP
- N : d'accord
- B : ouais non j'suis désolée on va tous mourir et pis c'est tout
- N : non ah ben ça c'est sûr (*B rigole*) + **ça** + on va pas y échapper ou p'têt'e dans quatre cent cinq cents'ans mais ça + on s'ra plus là pour le voir (*B rigole*) ++ mais ::
- B : (bon/non) j'te scie un peu + j'te scie un peu désolée ++
- N : nan mais y'a pas d'soucis
- B : j'ai pas envie de répondre à cette question
- N : tu as le droit de
- B : c'est une question bateau
- N : tu as le droit +
- B : merci (*rigole*)
- N : de n'pas y répondre + tu as le droit +++ est-ce que je peux essayer d'te la poser autrement
- B : m::ouais + pose-moi une autre question
- N : euh :: +7+
- B : avenir professionnel
- N : par exemple
- B : oui mais là non plus j'en sais rien ++ mais j'comprends bien + ta question
- N : ouais
- B : et elle a toute sa raison d'être + ta question
- N : **mais** : + j'comprends aussi pourquoi + tu n'veux pas y répondre ++ et : (sa/ta) réponse a toute sa raison d'être aussi ++ et pis j'ai beau chercher plusieurs formulations dans tous les cas tu peux m'répondre la même chose donc j'vais passer à la suivante +++ ou p'têt'e qu'tu vasm'répondre la même chose (B petits rires) ou pas j'en sais rien ++ c'est + d'après + à ton

avis +++ euh :: + comment se **déroule** + comment pourrait se dérouler le parcours scolaire :
+++ de manière générale + pour les élèves HP

B : tu veux parler d'une situation optimale pour eux

N : non ++ la situation générale ++ pas d'la situation optimale

B : +3+ comment pourrait se dérouler

N : ou alors + comment pourrait donc dans l'sens où : +

(B et N parlent en même temps)

B : mais alors quand'ils sont diagnostiqués

N : comment tu t'imagines que ça s'passe

(B et N parlent chacun à leurs tours)

N : pas forcément ++ *(petits rires)*

B : non mais alors attends attends attends

N : alors ben : quand'ils sont diagnostiqués + comment ça s'passe

B : alors ils'ont un suivi ++

N : hmm hmm

B : ils'ont un suivi thérapeutique +3+

N : hmm hmm

B : euh ::: + l'en::sei:gnant : à : aussi un :: + un : un suivi + scientifique ++

N : hmm

B : j'vais appeler ça comme ça scientifique +++

N : ouais

B : c't'à dire que : ben on :: on lui donne des :: des livres à lire ou des documents +

N : hmm hmm

B : ou des conférences à aller écouter +

N : ouais

B : pour s'informer sur c'que c'est un HP ++

N : hmm hmm

B : quelle est la problématique du HP quelle est la particularité quelle est la : la : + la **condition**

- du HP +3+
- N : hmm hmm
- B : mais on sait encore peu d'choses scientifiquement parlant + on sait encore peu d'choses
- N : ok
- B : euh : sur le fonctionnement du cerveau sur le fonctionnement euh : de l'être humain ++
- N : ah ça
- B : on est des balbutiants (*N toussse*)
- N : ouais ça : ça : + ça commence
- B : mais on est balbutiant +++
- N : oui
- B : donc moi j'me rend bien compte de ça pis je pense que j'réponds à la question en disant que je + je suis une balbutiante
- N : (*rigole*) ouais
- B : et que : euh :: ++ j'en apprend tous les jours +
- N : hmm hmm
- B : que j'aime apprendre ++ et :: +7+ voilà
- N : ok
- B : tu veux répéter la question peut-être que j'peux répondre différemment
- N : non mais euh c'est euh :
- B : que j'pars dans'une autre **piste**
- N : ben c'est euh : comment ça s'passe généralement l'parcours scolaire quand ils sont détectés
- B : +4+ oui ils'ont + ils'ont un suivi psychologique ++ qui les'aide + à :: à comprendre ++
- N : hmm
- B : leur manière de fonctionner +3+
- N : ouais
- B : ouais
- N : et :: + ben qu'est-ce qu'i- s'passe quand ils n'sont **pas** détectés

- B : +3+ mais chais pas **ça** +++ je n'sais pas +++
- N : hmm
- B : ben regarde l'émission qu'j'ai vu (*B rigole, N petits rires*) + j'sais plus l'titre j'sais plus + mais si tu vas sur le site d'la RTS ++ euh : pis qu'tu mets euh : + haut potentiel ++ tu **vas** tomber sur des émissions
- N : ouais +++ donc + c'est noté ++ pis ben j'pense que j'peux passer à la suite
- B : oui + d'accord
- N : pis ben après j'te rassure + les questions auxquelles tu n'réponds pas je comprends parfaitement que tu ne veuilles pas ou que tu n'puisses pas y répondre
- B : hmm hmm
- N : donc euh : + ça s'ra à noter ça dans l'auto-critique ++
- B : oui
- N : cer:taines : questions : est-ce qu'il fallait vraiment les mettre ++ mais bref ça c'est + digression mis-à-part +ben
- B : ouais ben parc'qu'on s'en sort tous comme on peut
- N : oui ben ça :
- B : oui ça aussi tu peux mettre + on s'en sort tous comme on **peut**
- N : hmm
- B : HP ou **pas** HP
- N : hmm hmm +++ effectivement (*B et N petits rires*)
- B : oui
- N : **ça** + c'est sûr +3+ alors maint'nant est-c'qu'il'y'a encore quelque chose que tu souhaites développer
- B : non j'ai bien fait l'tour je m'suis bien étalée ++ j'trouve
- N : et :: + est-ce que tu penses que j'ai + oublié quelque chose
- B : +3+ je pense que tes questions étaient très ciblées +4+
- N : hmm hmm
- B : mais j'vois pas où tu veux en v'nir
- N : d'accord (*petits rires*) + ben j'te répondrai tout'à la fin si ça t'va
- B : oui + oui

N : j'te répondrais + tout'à la fin une fois qu'j'aurais coupé l'entretien

B : oui + et c'est pour ça que j'ai peut-être **pas** répondu à tes questions ++ euh ::

N : (ah/non/donc) parc'que tu vois pas quel'est le but final

B : **pas** celles auxquelles j'ai pas répondu effectivement mais à **celles** auxquelles j'ai répondu ++

N : ouais

B : j'ai p't'être **pas** répondu (*B et N petits rires*) ++ euh :: + dans une'optique ++

N : ouais

B : de finalité

N : on : 'en discute après si ça t'va +

B : oui

N : d'accord

B : d'accord

N : ok + ben alors maintenant j'vais juste mettre pause + comme ça j'aurais juste le temps d'réfléchir de ++

B : hmm hmm

N : d'emmagasiner pour passer à la dernière partie

B : d'accord

Annexe 9 : entretien avec B : mise en cause

- N : Donc : on va commencer cette troisième partie donc j'te rappelle le principe je vais t'poser des questions cinq ou six et ben : il faudra répondre soit par oui soit par non il n'y a pas de peut-être
- B : d'accord vite ou pas vite
- N : tu peux avoir le temps de la réflexion
- B : d'accord
- N : donc pour toi est-ce qu'un HPI peut ne **pas** être différent des'autres
- B : oui
- N : pour toi est-c'qu'un EHPI enfin un élève enfin un HPI peut ne **pas** être brillant
- B : ne pas être
- N : brillant
- B : oui
- N : est-ce que toujours pour toi est-ce que quelqu'un : euh avec un HPI peut ne **pas** être capable de s'adapter
- B : oui
- N : toujours pour toi est-ce que : quelqu'un à HPI peut ne :: -fin ne réfléchit **jamais** différemment
- B : peut ne réfléchit
- N : euh non est-ce que quelqu'un avec un HPI ne réfléchit ja- enfin : ne réfléchit **jamais** différemment
- B : faux
- N : ok et : est-ce que : pour toi : euh : quelqu'un avec un HPI ne se sent **jamais** en décalage
- B : c'est une question idiote (*en rigolant*) pardon (*normalement*) euh :: est-ce qu'un HPI ne se sent jamais en décalage
- N : hmm hmm
- B : ben bien sûr qu'il s'sent en décalage j'dois répondre oui ou non euh ::: ne se sent jamais en décalage +3+ tu sais : (*soupire*) + **coupe** mets **pause**

(L'enregistrement a continué encore quelques secondes après cette demande, mais je ne retranscris pas la suite pour respecter le souhait émis par B.)

Entretien avec C

Annexe 10 : entretien avec C : association-libre

- N : Alors : donc première partie alors donc je t'explique vite fait en quoi ça consiste
- C : hmm hmm
- N : j'vais t'donner : des : mots ou série d'mots et pis ce que je vais te d'mander c'est que tu m'dises les **cinq** premiers mots ou associations d'mots qui t'viennent en tête
- C : pour le mot qu'tu m'dis pour la série d'mots
- N : pour le mot : ou la série d'mots qu'je dis exactement
- C : hmm hmm
- N : donc ben : on va commencer par le premier c'est HPI
- C : (émotion/émotions) sentiment d'justice +3+ hypersensibilité +4+ à l'écart +3+ incompris
- N : et puis on a cinq voi:là si jamais je prend juste des notes pour me rappeler c'que t'as dis dans cette partie
- C : pas d'soucis
- N : la suite j'prendrai pas d'notes ensuite HPI – particularités
- C : +8+ (X) gérer son r'ssenti
- N : hmm hmm
- C : +7+ se poser des (X) se poser des questions +3+ angoisse je sais pas si ça fais plus que cinq mais : le sentiment d'mise à l'écart +7+
- N : et encore un dernier
- C : +5+ comprendre
- N : euh :: en l'occurrence comprendre t'entends quoi par là
- C : le **besoin** d'comprendre
- N : ok le besoin de ok merci HPI – travail
- C : +3+ peine à trouver du sens +7+ besoin d'concret +4+ (lien/liens) avec l'attachement affectif +4+ échec culpabilité
- N : ok ok merci HPI – détection
- C : (petits rires très discret) +3+ c'est un problème si on retrouve les mêmes mots qu'on a dit auparavant

- N : non les cinq premiers ou ::
- C : mise à l'écart +18+ manque d'attention +5+ curiosité extrême +12+ **besoin** d'justice +7+ (*N tousse*) +11+ la difficulté scolaire
- N : j'ai juste pas compris c'est en difficulté ou la difficulté scolaire
- C : j'ai dis en général les difficultés scolaires
- N : ok
- C : si j'dois expliquer quoiqu'ce soit après tu m'dis
- N : ouais là c'était juste pour euh :: ok (*chuchote*) ok ouais ok super j'en ai cinq (*normalement*) HPI – avenir
- C : gérer ses émotions +5+ apprendre donc à gérer ses émotions +10+ gestion d'anxiété +6+ accepter +7+ être cadré +5+ croire en soi
- N : super merci et dernière série HPI – scolarité
- C : +6+ (angoisse/angoisses) +4+ volonté d bien faire +5+ manque de confiance en soi +4+ (déclat/déclats) +7+ accompagnement
- N : top merci
- C : hmm hmm
- N : donc on vient au bout d la première partie (*tousse*)

Annexe 11 : entretien avec C : entretien semi-directif

N : alors maintenant c'est la deuxième partie du coup

C : hmm hmm

N : donc euh : ben là + c'est la partie entretien en elle-même + donc euh : + j'crois que j'ai pas b'soin d'expliquer : en quoi ça consiste

C : c'est tout bon ++ (*N petits rires*) ça m'appelle vaguement quelque chose

N : ça t'appelles vaguement quelque chose donc ça va + donc + euh :: + ma première question en fait ++ euh :: + c'est ben là tu viens d'y répondre euh : + à plusieurs choses qui t'venaient en tête en parlant des HPI ++ mais + ben du coup + comment tu définirais

C : un enfant HPI

N : ouais + ou le HPI en général

C : hmm ++ euh :: ++ quelqu'un qui a besoin de : + comprendre c'qu'il fait de donner du sens à c'qu'il fait ++

N : hmm hmm

C : qui est hypersensible ++

N : hmm hmm

C : qui a besoin : + qu'un sentiment d'justice + ou d'injustice justement

N : ouais

C : très profond

N : ok

C : hem :: + qui a parfois d'la peine à se :: +4+ à gérer les idées qui lui viennent à + en tête'à partir d'un concept + pour **moi** tu donnes (à/un) : un mot à un HPI ++ son :: cérébralement il va fonctionner émotionnellement il va fonctionner comme un arbre (*N tousse*) + tu lui donnes un tronc il va faire pousser des racines il va faire pousser des branches les feuilles y'a les fruits y'a tout avec lui ++ il a une **façon** -fin c'est + pour **moi** ce sont des : **personnes** qui ont des façons de voir de tout prendre dans la globalité + d'se poser ++ toutes les questions existentielles qui vont autour +++

N : d'accord

C : et : euh :: ça rime pas forcément avec échec scolaire à mes yeux en tout cas ++

N : hmm hmm

C : en **revanche** c'est pas :: pour **moi** ça s'associe souvent à la difficulté d'trouver sa place + au sein d'un groupe + que ce soit en tant qu'enfant ou en tant qu'adulte

N : c'est-à-dire

C : le sentiment d'se sentir différent +

N : hmm hmm

C : hem : + en décalage avec les gens d'ton âge ++

N : hmm hmm

C : d'avoir d'la peine à trouver sa place et pis d'penser qu'le problème vient d'toi ++

N : ok

C : mais aussi : c'est aussi des gens qu'ont très peu + à mes yeux en tout cas qu'ont très peu confiance en eux ++

N : hmm hmm

C : et qu'ont énormément besoin d'être valorisés +++ qui fonctionnent énormément à l'affect +

N : hmm hmm

C : dans leur réussite +

N : d'accord

C : ils sont d'avantages capables de travailler pour réussir pour leurs parents ++

N : hmm hmm

C : pour : quelqu'un qui les touche ++

N : hmm hmm

C : leur **prof** + plus tard un maître d'apprentissage plus tard ils vont avoir un patron ils'ont besoin d'cette reconnaissance

N : hmm hmm + ok ++ et il s'passe quoi si justement + ben s'il'y a pas cette reconnaissance

C : c'est :: une personne qu'aura d'la peine à s'trouver +

N : hmm hmm

C : une personne qui va s'identifier à cette reconnaissance donc qui va : + à mes yeux en tout cas + particulièrement se r'mettre en question et si elle trouve pas cette reconnaisan :ce + c'est : + qu'elle en vaut pas la peine ++

N : hmm hmm

C : et y'a : + une dévalorisation profonde en général

- N : d'accord + donc si j'comprend bien : + c'est si y'a pas d'reconnaissance externe ++ ben la personne elle va s'dévaloriser
- C : elle a déjà tendance à l'faire +
- N : d'accord
- C : donc si elle se trouve entourée d'personnes qui le font également ++ ça coule
- N : ok + ah ça : + ça la coule carrément
- C : j'pense
- N : ok
- C : j'pense **que** : + après j'pense que ça dépend des caractères des gens y'a des gens qui vont : s'en sortir pa'cu'i-s'ont d'autres ressources +
- N : hmm hmm
- C : qu'i-s'ont un ca:dre + à la maison cadre familial ou et caetera ++ et pour ceux qui l'ont **pas** + + ben c'est très difficile à gérer
- N : d'accord
- C : je pense pas qu'c'est quelque chose (*N tousse*) (X) qu'tu peux apprivoi:ser + quand tu d'mandes à :: à quelqu'un : ça veut dire quoi être HPI : ++
- N : hmm hmm
- C : pour beaucoup d'enfants ça a un lien avec + les aptitudes scolaires +
- N : hmm hmm
- C : les aptitudes intellectuelles ++ et + c'est pour ça qu'j'ai insisté euh :: à :: + auparavant sur d'autre mots + y'a toute la prise en compte + **sociale** derrière +
- N : ouais
- C : et : des émotions qui sont difficiles à gérer +
- N : hmm hmm
- C : y'a : + on a l'impression qu'c'est souvent + ce sont souvent des personnes qui (am-/ont) : + qui amplifie tout c'qu'elles ressentent ++
- N : hmm hmm
- C : à l'**extrême** qu'elles soient + qu'ce soit positif ou négatif +++
- N : d'accord
- C : un HP : tu vas lui parler : de quelque chose en cla:sse +

- N : hmm hmm
- C : ou : dans une cadre d'une activité même à un adulte ++
- N : hmm hmm
- C : s'il reste bloqué sur un mot ou qu'i- s'pose une question à laquelle il a pas une réponse ++
- N : hmm hmm
- C : il va rester bloqué sur ce concept-là ++
- N : d'accord
- C : jusqu'à trouver la réponse
- N : d'accord +++ donc euh :: +4+ ouais c'est si j'comprend du coup en fait c'est si si par exemple j'leur donne une situation ou une situation-problème par exemple + euh : + pis qu'ils'ont pas l'outil l'moyen pour trouver la solution : + i- : i- : ils vont rester bloqués sur la situation c'est ça
- C : oui ou par exemple si dans la donnée tu parles euh : + c'est **bête** mais il suffit qu'il y ait une + **incohérence** +
- N : hmm hmm
- C : légère dans la donnée ou quelque chose qu'ils ne comprennent pas ils vont rester butés là-d'ssus
- N : ah donc même dans la consigne
- (C et N parlent en même temps)*
- N : même avant d'commencer l'exercice ils
- C : oui ++ tout à fait
- (C et N parlent chacun à leurs tours)*
- N : peu :vent euh : complètement rester coincés
- C : c'est-à-dire que + par exemple tu fais un exercice différent d'd'habitude ++
- N : hmm hmm
- C : en général tu commences par donner les d'v- par donner euh : de re- re- de d'mander les d'voirs et d'ramasser les d'voirs pis après tu fais l'exercice + **là** tu commences par l'exercice + c'est le genre d'élève qui va lever la main hé [xx] on a pas rendu les d'voirs +
- N : hmm
- C : mais on a pas rendu les d'voirs (N tousse) et il va rester bloqué là-d'ssus jusqu'à c'qu'on pre-prenne les d'voirs ++

N : d'accord

C : ce sont des enfants qui sont tellement angoissés que si y'a quelque chose qui change de leur cadre habituel ils vont vite être déstabilisés +++

N : d'accord

C : parc'qu'ils'ont un sentiment d'insécurité qui est profond

N : ah ouais +++ et pis ben : + est-ce que t'as pu faire des observations à c'niveau là +

C : oui

N : ou :: + oui

C : par rapport à l'insécurité pis

N : ouais par exemple (X) ou : ou : c'que tu viens d'm'expliquer ou :

C : alors + (*en souriant*) les observations en tant qu'élève ou les observations en tant que prof

N : en tant qu'prof

C : ok + alors les obser- les observations en tant qu'prof c'que j'ai r'marqué c'est que : + à partir du moment où on avait un entretien avec les parents +

N : hmm hmm

C : où on posait un mot + une définition de c'que c'est être HP ++

N : hmm hmm

C : qu'il y avait une différence : mais qu'cette différence elle d'vait pas être une excuse : +

N : hmm hmm

C : que différence : + elle faisait aussi : l'individualité d'l'enfant + qu'on pouvait + le compren :dre + qu'on pouvait + lui apporter de l'ai:de + qu'on pouvait être un soutien +

N : hmm hmm

C : auquel se référer + qu'il était pas seul + qu'c'était pas quelqu'un qui :: + scolairement devait s'trouver parc'que ce + c'est l'genre d'élèves ils font une bonne **note** c'est : **normal** +

N : hmm hmm

C : ils font une note catastrophique c'est la fin des haricots ++

N : d'accord

C : à partir du moment (N tousse) où t'établis ce genre de rapport de confiance et que tu comprends le fonctionnement d'l'enfant +

N : hmm hmm

- C : le fait de pouvoir + ne s'rait-ce qu'humainement + lui dire oui je sais tu as cette'idée ça t'perturbe qu'on'ait pas rendu les d'voirs en premier par exemple +
- N : hmm hmm
- C : mais + on le fera ++
- N : ok
- C : c'est enfant qui a + qui a besoin d'savoir c'qu'i- va s'passer pis après pis après pis après pis après +++
- N : d'accord
- C : et + c'est vrai qu'avoir ce genre de comportement au lieu de : de : + stigmatiser d'avant les'autres ++
- N : hmm hmm
- C : de pouvoir éventuellement en + plaisanter mais d'manière + positive sans rabaisser l'enfant +
- N : hmm hmm
- C : et pis + pouvoir lui dire j'ai compris : t'inquiètes **pas** on va y rev'nir pour l'instant concentre-toi là d'ss + je crois en toi vas-y et le va- + valoriser c'qu'i- **sait** plutôt que c'qu'il sait pas faire ++
- N : hmm hmm
- C : c'est quelque chose qui est + moi j'ai vu une évolution aussi bien scolairement que dans l'rapport aux'autres
- N : d'accord ++ mais :: est-ce que t'as r'marqué une différence : **notable** entre quand tu f'sais ça avec un élève HPI ou quand :: + vis-à-vis des'autres élèves quand tu le f'sais + ou en soit pas vraiment de différences
- C : moi j'ai l'impression qu'en soit + y'a pas vraiment de différences + c'est le genre d'attitudes que tu peux développer avec un enfant qui est hyper-actif avec un manque d'attention
- N : ouais ju- : + justement + c'est pour ça que j'te pose la question + et :
- C : parc'qu'ils sont très proches + ils ont des profils des fois qui sont assez proches
- N : d'accord
- C : -fin en tout cas à mes yeux : + dans c'que j'vois dans l'comportements d'mes élèves +
- N : hmm hmm
- C : vu ma grande expérience du métier tu m'diras ben voilà quoi (N petits rires) + moi c'est c'que j'ai vu jusqu'à présent ++

- N : ok
- C : et : non : je pense pas qu'ce soit très différent parc'qu'il faille + il faut le savoir à la base et faut pouvoir composer avec ces choses-là parc'que moi j'ai vu la différen :ce entre ++ le problème d'l'enfant HP c'est qu'souvent c'est un enfant qui va + entre-guillemets te taper sur les nerfs
- N : comment ça
- C : ben il aura vite tendance à : + [xx] ouais mais c'est pas avec le stabylo rose qu'on fait ça c'est avec le stabylo rose euh : orange ++
- N : hmm hmm
- C : pis il va s'accrocher à un détail (*N tousse*) ++ il va pointer **toutes** tes p'tites failles (*N petits rires*) ++ si tu t'contre-dis + une fois sur cent ++ il va r'marquer cette fois-là ++
- N : d'accord
- C : alors au final à un moment donné tu perds patience ++
- N : hmm
- C : pis : une fois qu'tu comprends l'fonctionnement d'l'enfant tu t'dis bon + ça sert à rien ++ y'a un moment donné aussi où ces'enfants doivent'être cadrés j'pense que en ça ça r'joint aussi un enfant qui est hyper-actif +
- N : hmm hmm
- C : avoir un cadre précis pour éviter d'angoisser + et **ça** ce sont aussi des similitudes + alors **oui** on peut appliquer ça à la plupart des élè:ves ++
- N : hmm hmm
- C : avec ou sans difficultés ++ mais j'pense que savoir qu'un enfant HP fonctionne de telles et telles manières ça peut aider
- N : d'accord + donc en fait si j'comprend bien c'est :: ben : + qu'tu m'dis c'est donc ben le cadre la valorisation ça fonctionne pour tous + mais plus spécialement pour eux
- C : j'pense que c'est une des choses qui peut les : + qui peut fonctionner pour eux
- N : hmm hmm + d'accord
- C : faire preuve de compréhension tout'en sachant qu'à un moment donné + on va devoir dire stop à l'enfant on va devoir lui mettre aussi euh : +
- N : hmm hmm
- C : parc'qu'il arrive pas à s'mettre des barrières + **cérébralement** il arrive pas il s'met jamais sur off ++
- N : d'accord
- C : on croi- on va en course d'école on croise une vieille dame avec une [x] +

- N : hmm hmm
- C : et on voit l'gamin qui toute la journée est mal + à la fin on lui dit mais bon mais qu'est- qu'i- :y'a ++ (*en imitant la scène, la voix et les réactions des protagonistes*) mais vous vous rendez compte la vieille dame elle va mourir ++ euh ++ ben : + ouais elle est plus près de :: (*N petits rires*) + oui : et : d'accord + ben on va y'arriver aussi + oui + mais vous vous y serez avant moi [xx] + oui : + c'est + c'que j'souhaite c'est la logique d- + oui mais : ça vous fait pas peur + ça m'fait d'la peine pour la vieille dame ++ (*normalement*) c'est + (*fort*) on était en course d'école ++
- N : d'accord
- C : (*normalement*) c'sont des'enfants + et c'est pour **ça** qu'est des'enfants qui sont angoissés c'est parce qu'ils ont des soucis qui devraient pas être leurs soucis à leur'âge +
- N : d'accord
- C : et des fois ils s'sentent énormément en décalage avec pleins d'élèves par contre ce sont des enfants que quand ils'ont + un truc + qui leur plaît ++
- N : hmm hmm
- C : dans l'quel ils sont doués + qu'ce soit quelque chose de : **manuels** ++
- N : hmm hmm
- C : ou quelque'chose de : ++ (*N toussé*) dans l'informati:que la roboti:que ou par exemple j'prends des exemples euh : ++
- N : non c'est bon
- C : ils'ado :rent montrer c'qu'ils savent faire ++ ils'aiment aussi avoir di- disons avoir des fois c'côté je sais tout qui peut être + parfois casse-pieds ++
- N : hmm hmm
- C : mais c'est aussi une façon : -fin : + une fois qu'on comprend c'qui + c'qui peut être leur souffrance parfois + on comprend très vite que : + ils s'illustrent là-d'dans pis qu'ils'ont besoin d's'illustrer là-d'dans +
- N : hmm hmm
- C : un enfant peut avoir des difficultés scolaires pis v'nir tous les jours d'la semaine te montrer c'qu'il a fait à ces cours de [xxx] à ces'[xxx] le mercredi après-midi ++
- N : ouais
- C : et il a envie d'partager ça avec toi parce que **ça** c'est son truc à lui + pis dans la classe il va s'arranger pour avoir euh : + **pas** la même chose que tout l'monde ++
- N : hmm hmm

- C : c'est sa p'tite spécificité à lui pis il a besoin d'être reconnu là-d'dans pis valoriser là-d'dans +
+
- N : d'accord
- C : et parfois on a l'impression qu'c'est des enfants qui peuvent être vite insolents ou : prétentieux : ou :: + et ++ et en fait il masque + (sa/ça) (à/ah) (ça/sa) un sacré masque ++ ils s'mettent
- N : c'est-à-dire un masque
- C : pour pas montrer ses failles + ce sont souvent des enfants qui : comprennent- qui **sa** :vent qu'i- sont HPI mais qui comprennent pas c'que ça implique au niveau émotionnel +
- N : hmm hmm
- C : ils doivent apprendre à gérer des émotions qui les submergent +
- N : hmm hmm
- C : et quand ça les submergent ils sortent **ça** d'une manière qu'est pas adaptée euh : + euh au vivre ensemble parfois ++
- N : d'accord
- C : et d'ici à c'qu'i- trouvent les **clés** + des outils +
- N : hmm hmm
- C : pour : réussir à interagir avec les gens sans que : sans passer pour quelqu'un d'un p'tit peu **biza** ::rre ou margina**a** ::l +
- N : hmm hmm
- C : original ou ++ c'est **pas** évident ++
- N : d'accord
- C : et d'ic- j'pense que : qu'ce sont des choses si on travaille pas tout c'qui est émotionnel ++
- N : hmm hmm
- C : c'est à mon avis c'qui va l'plus influencer la suite
- N : d'accord + donc euh : + si j'comprends bien en fait ben :: ++ parmi les choses à travailler avec eux ben justement ben : c'est d'travailler justement sur la gestion des émotions :
- C : tout à fait
- N : pis euh : ++ j'ai cru comprendre + de manière sous-entendue mais corrige-moi si j'me trompe mais aussi alors au niveau d'la communication
- C : tout à fait
- N : ouais + ok +++ d'accord

- C : sans pour autant + s'cacher derrière l'excuse de : comme n'importe quel'autre enfant : euh : + voilà je peux pas pa-c'que chuis hyper-actif ou chuis HP + non + i- peut + -l'faut juste essayer : ++ un enfant : un enfant HP à parfois d'la peine à (*N tousse*) être persévérant ++
- N : hmm hmm
- C : pa-c'que quand'il y a des domaines dans lesquelles il est doué ++ ça **va** ++ si dans ce même domaine à un moment donné il a des difficultés + c'est l'enfant qu'a pas l'habitude de travailler dans ce domaine là pa-c'qu'il a l'habitude d'avoir d'la facilité +
- N : hmm hmm
- C : et c'est quelqu'un qui va être + qui va très vite baisser les bras ++
- N : d'accord
- C : c'est pour ça j'parlais d'valorisation pa-c'qu'en général ++ **co**:mme leurs'efforts sont souvent liés à tout c'qui est affect ++
- N : hmm hmm
- C : voir qu'i- sont sout'nus voir qu'i- sont comptés voir qu'i- sont épaulés + c'est l'meilleur moyen de : les faire progresser même là où ils'ont des difficultés ++
- N : ok
- C : en tout cas c'est mon opinion
- N : ouais + ben justement chuis là pour te d'mander ton opinion donc euh : + pas b'soin d'te dire qu'il y a aucun jugement dans :
- C : oui j' imagine bien (*C et N petits rires*)
- N : chuis pas là pour ça (*petits rires*) ++ et pis + euh :: +++ ben tu m'as parlé beaucoup de d'énormément d'cho :ses + c'est : ++ t'as fait un sacré tour d'la question
- C : (*en rigolant*) ouais j'suis désolée j't'ai coincée ou bien
- N : non non y'a pas d'souc**is** + tu m'as pas coincé tu m'as pas coincé (*petits rires*) ++ c'est + y : + en **fait**'il y a beaucoup d'choses sur lesquelles j'aimerais pouvoir rebondir + mais faut qu'en choisisse une (*rigole*)
- C : choisis + chuis désolée mais : + (*en rigolant*) comme j'viens t'expliquer y'a un arbre quoi (*petits rires*)
- N : nan mais : + y'a pas d'souc**is** : + y'a pas d'soucis ben justement ben : + je r'prends ta métaphore de l'arbre ++
- C : ouais
- N : est-ce que tu veux me l'expliquer un p'tit peu plus (*petits rires*) +++ et pis ben : c'- c'- ++ me l'expliquer un p'tit peu plus et pis ben le top du top ça s'rait si : + si t'arrives à faire des liens avec des exemples

- C : des liens avec des exemples
- N : si t'arrives pas c'est pas grave
- C : (*se racle la gorge*) faut juste le temps qu'je trouve l'exemple qui corresponde + ben cette histoire on r'prend c-t-'histoire de cette femme ++
- N : hmm hmm
- C : on'est en course d'école on n'est pas dans l'cadre scolaire (N tousse) ++
- N : hmm hmm
- C : on pourrait appliquer ça à peu près à tout c'que tu dis en classe +
- N : hmm
- C : on va en course d'école + on'explique des choses toutes la journée + on'a expliqué c'qu'on allait faire en course d'école on'a posé la racine + en **chemin** on croise une vieille dame + le tronc ++
- N : hmm hmm
- C : nous on veut partir dans une direction qui a rien à voir : le but de la course d'école en l'occurrence c'était [xxx] ++
- N : ah ouais c'est :
- C : voilà ++ parler des entreprises d'la région et caetera +++ euh ben : on bifurque sur'une branche + alors l'**enfant** : il a suivi cette branche + il'était un peu spectateur l'enfant HP ++
- N : hmm hmm
- C : pis à côté il en a fait pousser pleins d'autres ++ cette vieille dame elle a quoi comme genre de vie + pis elle est âgée pis elle'a [xx] donc elle'a l'air malade + et puis euh :: finalement un jour elle va finir par mourir pis :: + il fait + pousser + ses branches ++ y'a pleins d'idées qui fusent dans la tête qui amènent à d'autres questions à d'autres questions à d'autres questions ++ et y'a un moment donné où toi tu veux diriger l'enfant vers quelque **cho**:se +
- N : hmm hmm
- C : le but + de la sortie pédagogique ++ et + c'que l'enfant retient de la journée c'est : ++ cette'idée de : +++ l- + le côté éphémère d'la vie +++
- N : d'accord ouais
- C : qui est pas du tout l'objectif de **ba**:se ++
- N : hmm hmm
- C : alors il **va** r'tenir la sortie à [xx] +
- N : ouais + quand même

- C : mais ça fait partie d'une bran:che ave euh :: + une fleur au bout + avec des p'tites feuilles + mais ça fait partie que d'une bran:che +
- N : hmm hmm
- C : quand tu r'gardes la totalité d'l'arbre toutes les questions qu'il s'est posé dans la journée + le **sujet** qui l'a **interpellé** dans la journée qui l'a fait **angoissé** dont'il a pas réussi à s'déconnecter pour se r'centrer sur l'objectif ++
- N : hmm hmm
- C : ben c'était si ben c'était cette'histoire de vieille dame ben i- qu'un jour sa prof va mourir aussi ben qu'un jour il arrivera aussi ++ et c'est un enfant qui va rentrer à la maison pis :: quand tu lui d'mandes c'qu'il a r'tenu l'lendemain + vous avez raconté quoi à la maison + ah ben qu'on avait [xxxxxx] évidemment + alors lui i- t'racontes + on a [xxxxxx] pis on'a pris l'**train** + i- va t'raconter la **couleur** du train + pis après ++ (*en faisant des gestes avec ses mains*) ça c'est une branche (*N petits rires*) ++ pis après il te développe tout l'reste de l'arbre pis tout l'reste de l'arbre cela cela concerne cette vieille femme pis : il'a pas réussi à s'endormir parc'qu'i- s'posait la question de : + de la mort pis qu'ça l'angoissait pis qu'ça l'inquiétait +++
- N : hmm
- C : une sortie toute simple ++
- N : ouais
- C : aller visiter [xxx] + tu fais : la même chose avec un principe en français + accord sujet-verbe ++
- N : ouais
- C : ce sont des enfants i- comprennent **pas** l'appris par cœur ça a pas d'sens pour eux ++ le nombre de fois où on discute en (*N tousses*) classe et pis i- disent + mais [xx] ça va m'servir à **quoi** +++
- N : hmm
- C : et pis y'a des fois j't'avoue on est bien embêté pour lui pour leur répondre + c'est des enfants qu'ont b'soin + **pourquoi** (*N petits rires*) ++
- N : ouais
- C : mais ils'ont pas ce : le ce : le syndrome que t'as à trois quatre ans ++
- N : ouais
- C : eux ils **l'ont** encore maintenant et encore toute leur vie + pourquoi +
- N : hmm
- C : et s'ils ont pas la réponse + ils vont la chercher et ça va rester dans un coin d'la tête jusqu'à c'qu'ils aient la réponse + c'est des + c'est des enfants qui supportent pas d'pas avoir d'réponses parce que **l'in:connu** ça angoisse

- N : hmm ++ ok ++ et tu m'as : m'as : + ben justement tu m'as mais qu'est- qu'est- qu'est-ce qu'i- s'passe + qu'est-ce que t'imagines qu'il s'passe quand ils'ont des angoisses ou :: ++ ou c'genre de choses
- C : +3+ hem j'pense bien que :: + le problème c'est d'savoir d'où ça vient + si tu sais d'où ça vient ++
- N : hmm hmm
- C : tu peux mettre des **mots** dessus + c'est comme + quand'un'enfant te dis je suis HP + s'il'arri- si :l ne sait **pas** mettre des mots dessus + c'est pas un **mal** + c'est pas un symptôme d'une maladie c'est pas une maladie être (en/en-) : HP +
- N : hmm hmm
- C : on vit très bien **avec** ++ et pis euh : c'est pas une malédiction ++
- N : hmm hmm
- C : mais si + tu +++ j'pense que + la meilleure d'façon d'gérer les choses pour un enfant c'est que : + quand il est angoissé lui + mais/ qui voit qu'ses repères dans sa vie + ceux qui ceux qui lui servent de modèles + ses parents +
- N : hmm hmm
- C : sont angoissés + ses **parents** sont perdus ++ autour de lui : + y'a eu cinquante-mille tests on lui a dit tout c'qu'il avait pas mais on n'a pas réussi à mettre (*N tousse*) un mot sur c'qu'il avait ++ ça c'est un enfant qui : + à l'impression qu'les gens en qui : en lesquels il doit avoir confiance ne savent pas mieux qu'lui +
- N : hmm hmm
- C : **ça** ça l'angoisse ++
- N : d'accord
- C : un enfant HP à qui tu vas dire + oui je sais + c'est comme ça ++ mais + c'est pas une fatalité ++ et ça va passer + des ex- + expliquer à un'enfant que la vie est faite aussi d'angoisses des choses qu'on sait pas et c'est qu'en sach- + en s'rendant compte qu'on sait pas + qu'on apprend + et qu'on évolue + et qu'ça ça s'passe pas que jusqu'à l'âge adulte +
- N : hmm hmm
- C : et qu'après on a fini on est un modèle terminé +
- N : hmm hmm
- C : là c'est mais qu'on évolue tout (au/le) long d'notre vie + ça ce sont des choses + qu'un enfant a besoin d'savoir parc'qu'un enfant il a tendance à penser que quand t'es un adulte tu sais **tout** ++ et un enfant HP encore plus ++
- N : hmm

- C : répond à un enfant HP je n'sais pas + il te regarde avec de grands : yeux + quoi + la prof elle sait pas (*N petits rires*) + pis après il va t'tester mais qu'est-ce qu'elle sait pas encore pis qu'est-ce + ouais mais moi [xx] je sais + j'lui dis mais alors dis **moi** :
- N : (*petits rires*) + ouais
- C : s'rendre compte que + ne **pas** savoir c'est pas un'échec ++
- N : hmm hmm
- C : et c'est pour ça qu'avant j't'ai cité le mot échec ++
- N : ouais
- C : pou- + pour eux tout c'qu'ils n'arrivent pas à gérer est'un échec ++
- N : d'accord
- C : enfin + en tout cas ce de c'que j'perçois +
- N : hmm hmm
- C : leur montrer que ++ se rendre compte toute sa vie que p'tit à p'tit + la liste de c'qu'on sait pas change + qu'y'a des choses qu'on sait pis qu'y'en a d'autres qu'on sait toujours **pas** pis qu'on va continuer à creuser pis à chercher qu'ce soit +
- N : hmm hmm
- C : sur le plan : + sur n'importe quels plans mais même au niveau scolaire ++ quand'on leur précise qu'encore aujourd'hui + toi comme moi on était des : on est des gens + toi bientôt (*N petits rires*) + fraîchement diplômé et que : y'a encore des choses qu'on ne maîtrise **pas** ++ qu'on a vu pourtant pendant des'années +++
- N : hmm hmm
- C : ça rassu:re + d'se rendre compte que tout l'monde est faillible parce que pour eux ce sont des gens qu'ont pas l'droit d'être faillibles +3+
- N : hmm
- C : si t'expliques ça à un enfant : s'il a l'suivi derriè:re ++ au niveau des parents + s'il y'a une collaboration avec l'école + avec + l'enseignant éventuellement s'il y'a encore une collaboration avec les thérapeu :thes +
- N : hmm hmm
- C : qui peuvent l'aider à faire d'la sophrologie ou : + un sport qui lui permette de s'défourer + de pouvoir exprimer tout ça ++ mais faut pouvoir me- faut pouvoir mettre des mots là-d'ssus ++ +
- N : ouais
- C : et ce genre d'enfants souvent se sent bête de r'ssentir c'qu'i- r'ssent + et arrive pas forcément à poser des mots très précis

- N : hmm hmm + mais : mais : + mais justement tu dis qu'i- s'sent bêtes de r'ssentir c'qu'i- r'ssent + t'entends quoi par + c'qu'i- r'ssent
- C : l'extrême + le la façon dont il réagit à l'extrême ++
- N : ok
- C : y'a une injustice qui s'passe en classe + t'as mis une annotations à un élève parc'qu'il bavardait avec un'autre +
- N : hmm hmm
- C : y'a un enfant qu'est HP l'autre pas ++
- N : hmm hmm
- C : celui qu'écoutait ++ juste + qui bavardait pas mais qu'écoutait ++
- N : hmm hmm
- C : il est HP + il va avoir une annotation aussi + ça va être l'injustice suprême ++ il a pas ouvert la bouche pis il a une annotation ++ d'autres'enfants qui diraient c'est pas juste et caetera cet'enfant il va rester focaliser là d'ssus +++
- N : hmm hmm
- C : ce sont des é- é- é- + l'injustice c'est quelque chose qu'ils n'arrivent + qu'ils ne supportent **pas** l'adulte peut pas être injuste c'est pas possible ++
- N : hmm hmm
- C : c'est ce ce ce sont des personnes qui voient les choses en noir et blanc qui ont d'la peine à mettre des nuan:ces + et parfois mettre un mot mettre des mots sur c'que tu r'ssens ça permet d'mettre des nuances + au lieu d'avoir tendance à dramatiser certaines situations ++
- N : hmm hmm
- C : et ça permet aussi d'calmer les angoisses + mais pour ça faut être soutenu faut être épaulé faut être suivi
- N : +4+ ben : ben : du coup faut être épaulé pis suivi ben : ben par qui
- C : ben c'est c'que j'te disais tout à l'heure (*N tousse*) + faut qu'ce soit un groupe qui fonctionne ensemble ++
- N : ok
- C : faut qu'il y'est un rapport de confian :ce + avec'un'enseignant ++ qui :: se contente pas de penser que le ga- que l'enfant qui : fait **exprès** non + on fait pas exprès ++ avec des parents qui osent dire les choses clairement qu'i-s'ont une discussion où on implique l'enfant où on s'dit pas + les'adultes vont parler pendant que toi mon coco tu attends sagement à côté ++
- N : hmm hmm

- C : comme ça l'enfant entend le même son d'cloche que tout l'monde la même façon de dire les choses +++ souvent + ce sont des enfants qui ont b'soin d'un bilan +++ (*se racle la gorge*) au niveau euh : psychologique mais pour la gestion d'ces émotions là + pour avoir un endroit + de paroles où ils peuvent laisser libre court à c'qu'i- ressentent apprendre à mettre des mots et apprendre à + **comment** gérer les situations où ils'ont tendance à s'laisser submerger ++
- N : hmm hmm
- C : et quels'outils ils peuvent développés parc'que justement ces angoisses ça pèse ++ parce que sinon c'est une soupape c'est comme une cocotte-minute et y'a un moment donné où ça explose et moi j'ai vu des'enfants exploser
- N : ça doit être pas triste
- C : non c'est pas triste parce que :: la seule fa- le : la seule chose que cette explosion exprime c'est le : + je suis en souffrance aidez-moi mais je sais pas comment
- N : ah ouais
- C : ben ouais
- N : pis ben ben + ben cette souffrance tu l'expliques par quoi alors
- C : ce sentiment d'être différent pis d'avoir un : + d'avoir une case qui manque un grain + vraiment + pis d'avoir quelque chose comme si on avait pas + comme si était né : avec des : des : + que-que chose qu'est un p'tit peu différent des'autres mais qu'on a pas été : qu'ça a pas été livré avec le mode d'emploi la spécificité tu vois
- N : ok
- C : pis pas réussir à mettre de mots d'ssus +
- N : hmm hmm
- C : d'pas être pris en com :pte + d'avoir l'impression qu'c'est un problème qu'i- faut enfuir qu'i- faut cacher ++
- N : hmm hmm
- C : pa-c'que ces'enfants ont : + en tout cas dans les degrés qu'j'ai + forcément ils rentrent dans l'adolescence +
- N : hmm
- C : alors après y'a c'besoin c'sentiment d'appartenance euh : de rentrer dans une **norme** +
- N : hmm hmm
- C : et c'est un âge où ces'enfants se rendent compte qu'ils rentrent pas dans cette norme + mais qu'c'est p't'être pas une **ta:re** d'pas rentrer dans'une norme +++
- N : hmm

- C : donc pour eux :: l'identification à un groupe ++ que ce soit : l'appartenance à un groupe classe ou qu'ce soit ça passe forcément par + des similitudes qu'ils **doivent** avoir avec les'autres à c-t'âge là on a tous été comme ça ++
- N : hmm hmm
- C : (*N tousse*) faire certaines choses parc'que les copains le faisaient + alors quand tu t'rends comptes que t'as un fonctionnement qu'est totalement différent ++ y'a : forcément un truc par lequel tu dois le r'ssortir + un sport + une activité artistique qui permet + d'exprimer ça ++
- N : hmm hmm
- C : et souvent ce sont des élèves qui + qu'ce soit dans un sport en particulier ou au niveau artistique + peu importe le domaine + c'sont des enfants qui s'expriment très bien dans c'genre de chose parc'qu'eux i-s'ont **be** :soin de r'ssortir tout ça ++ et qu'ça leur permet aussi : (en montrant sa tête) de vider un p'tit peu là :: (N petits rires) + de mettre sur off un moment parc'que son cerveau tourne comme une turbine tout l'temps
- N : ok (*tousse*) ++ excuse-moi
- C : (*en rigolant*) pas d'soucis
- N : ouais donc euh : + ouais y'a y'a : ouais donc si j'comprends bien y'a pas mal de chose qu'i- : qu'i- faut prendre en compte quand : quand : + quand on se r'trouve vis-à-vis de : + avec un élève HPI en face ++ y'a : si + faut faire attention à :: beaucoup d'choses si j'comprends bien + qu'ce soit concernant la manière de : + qu'on a:mène les cho::ses ou : + les réactions qu'i-do ::ne/ou les choses sur lesquelles il faut travailler
- C : tout à fait
- N : ouais
- C : c'est aussi bien d'un point d'vue relationnel que dans la façon dont 'tu vas dire les choses pa-c'que tu peux dire + les choses en tant qu'enseignant tu peux donner une consigne (ou/où) ++ + rebondir sur l'élém- sur l'élève qu'a :: + un élém- un élément d réponse d'un élève ++
- N : hmm hmm
- C : pis lui i- va r'tenir un mot + oui + faut faire attention à c'que tu dis la façon dont s'est dit ++
- N : d'accord
- C : après ce sont des enfants qui souvent ont tendance qui jouent avec le quatrième degré aussi hein i- sont doués pour ça +++
- N : hmm
- C : mais tu + tu peux établir ce genre de relation d0confiance en montrant qu'on peut avoir d'la dérision et d'l'auto :-dérision à partir du moment où c'est fait dans l'respect après y'a : toute la partie collaboration + avec le : s- le réseau la famille ++
- N : hmm hmm

- C : en lien avec l'école ++ alors hein forcément ça implique un certain :: nombre de réseaux pis un suivi : + de faire des réseaux régulièrement te disant bon ben voilà où est-ce que ça en est + ça dépend aussi + comment est-ce que c'est géré au sein d'la famille + y'a des familles qui n'acceptent **pas** du tout cette étiquette là +++
- N : hmm hmm
- C : des familles qui en ont peur + qui ose pas en parler pa-c'que pour beaucoup quand tu dis j'ai un enfant HP ++ HPI ++ non moi j'ai pas un enfant surdoué ni un génie : c'est pas forcément par là qu'ça passe on l'a dit tout'à l'heure y'a aussi ces élèves qui ont des difficultés scolaires +
- N : hmm hmm
- C : ou :: qui ont : un dys- associé ou un autre associé +3+
- N : hmm
- C : moi j'crois qu'l'important là au milieu c'est : + le dialogue **franc** ++
- N : hmm hmm
- C : et montrer qu'on tisse + qu'on tire tous à la même corde une fois qu'l'enfant s'rend compte qu'il est épaulé et soutenu ++ souvent ça lui donne énormément d'confiance pour faire énormément d'progrès + et moi c'est c'que j'ai constaté en classe
- N : hmm + ok
- C : des élèves qu'j'ai eu sur deux ans qui : + dysfonctionnait ++ qu'étaient en échec scolaire qui :: + qui étaient **malheureux** ++
- N : hmm hmm
- C : qui ont : même été hospitalisés ++ et euh : ++ à la fin d'une année tu t'dis j'ai encore une année d'plus comment ça s'passe ++ qu'est-ce qui l'attends ce pauvre-bonhomme ++
- N : hmm
- C : ou cette pauvre puce + et euh : ++ six mois après y'a un déclen- un déc- un élément déclencheur et après y'a eu un réseau on a posé les choses + et l'enfant i- vient + y'a encore des vagues où y'a y'a d'la difficulté à gérer les choses mais maint'nant tu l'sais + tu peux les anticiper tu remarques les signes aussi +
- N : hmm hmm
- C : de nervosité ou d'anxiété ou : + un élève qui pose huit-cent-mille questions à la s'conde pis tu vois qu'son cerveau ça commence à fumer ++
- N : hmm hmm
- C : mais le fait d'avoir été entendu compris : et d'sentir que on tire tous à la même corde + pis qu'on cherche tous à poser un cadre sécurisant + rassurant ++ pour l'enfant et qu'on le reconnaît ++

- N : hmm hmm
- C : **pas** que dans son côté HP mais pour l'enfant qu'il est (et/hé) pac-'qu'il y a un moment donné c'est pas une maladie : ++
- N : hmm hmm
- C : c'est pas + t'as une maladie on va t'donner des médicaments pour masquer les symptômes c'est **apprendre** à vivre avec et à en faire une **for:ce** +
- N : hmm hmm
- C : plutôt que-que chose qui ++ qui fais ta faiblesse ou que tu perçois comme une faiblesse
- N : hmm +3+ ok + ouais donc c'est c'est + un vaste programme si j'comprends bien
- C : c'est un vaste programme (*N petits rires*) +++ mais c'est un sujet intéressant parc'que tu t'rends compte par contre en tant qu'enseignant + **toi** quand t'as été élève ++
- N : hmm hmm
- C : y'avait des signes chez d'autres personnes que tu connaissais autour de toi et à l'époque ça a p't'être pas été pris en compte parce qu'on n'en parlait pas si ouvertement ou : ++ on **diagnostiquait** pas les choses +
- N : hmm hmm
- C : on dépistait pas entre-guillemets les choses de manière aussi :: + aussi aisément ou disons aussi :: systématiquement qu'maint'nant ++
- N : hmm hmm
- C : pis tu t'rends compte que ce genre de choses s'appliquent à plein d'monde + qu'on soit HP ou pas c'est c'que tu disais tout'à l'heure ++ après y'a des mesures en fonction forcément des difficultés scolaires y'a des mesures d'adaptation encore +
- N : hmm hmm
- C : au niveau du travail scolaire
- N : ouais c'est :: + ça reste quand même du cas par cas ou :
- C : ça reste du cas par cas + mais comme beaucoup de diffi- comme beaucoup de :: + comme beaucoup de choses qui rentrent dans ces mesures qu'ont dit BEP dans notre canton : +
- N : hmm hmm
- C : quant'aux spécificités chez les élèves heureusement qu'ça reste du cas par cas ++
- N : hmm hmm
- C : on'est dans un métier **humain** ++
- N : hmm hmm

- C : si on devait commencer à s'amuser à mettre tout l'monde (*N tousse*) dans l'même bateau et à faire des listes des euh : + alors autant dans c'cas-là travailler avec des numéros plus des : êtres humains
- N : hmm hmm + ouais nan ça c'est sûr ++ et pis + ben : justement ben : ++ à partir de + à partir de de à partir de **quoi** ou à partir de **quand** ++ ben tu :: tu tu : + ben tu t'dis ah tiens (*claque des doigts*) + est-ce que c-t'élève là ++ est-ce qu'il y'a que-que chose ou : tout d'un coup est-ce qu'i- s'rait pas HPI ou :: + à partir de quoi à partir de quels s-
- C : quels'événements ou quelles choses que tu r'marques en classe
- N : par exemple ouais
- C : souvent quand il'y'a justement cette euh : réaction à l'injustice forte + un peu : entre-guillemets démesurée +
- N : ouais
- C : disproportionnée ++ euh : c'est des'enfants qui parfois se sentent un peu à l'écart + un peu dans leur monde ++
- N : hmm hmm
- C : qui sont très exigeant avec eux-mêmes ++ et ces'enfants qui ont d'la peine à comprendre le sens du pourquoi et du comment en classe si tu arrives pas à leur apporter la réponse de :: + souvent i- sont très curieux ils veulent tout comprendre ++ **mais** ils'ont d'la peine à comprendre pourquoi c'est nécessaire d'appren:dre + comment + on écrit les terminaisons du passé simple alors que d'toutes façons à part à l'écrit euh : dans le texte narratif c'est que-qu'un c'est un **temps** qu'on n'utilise + quasiment pas ++
- N : hmm (*tousse*)
- C : et si t'arrives **pas** à répondre à leurs questions avec quelque'chose de concret ++ ce sont des élèves qui ont d'la peine + à comprendre pourquoi je vais **m'investir** à perdre de l'énergie à apprendre que je peux de toutes façons oublier ou que je peux r'trouver dans les moyens de références ++
- N : hmm
- C : ce genre + d'attitudes là + après y'a des fois aussi la façon d'répondre qui peut être parfois insolente + et euh : + un côté pas : un côté ouais euh : + un côté où l'enfant a besoin de dire regarder : [xx] ça je l'sais + ou qui va remettre en question certaines choses que tu dis ++ parfois c'est l'ass- souvent c'est l'assemblage de tout c'que j'viens d'exprimer qui : t'f : 'ais soupçonner quelque chose
- N : ok + ouais donc c'est c'est + une cumulation : de pleins de p'tites choses qui ::
- C : tout'à fait
- N : qui fait que ++ pis +++ euh :: + ben à partir de là ben : ben : + ouais +3+ ouais t'as d'jà répondu à cette question du coup
- C : (*en rigolant*) désolée j'anticipe trop (*N rigole*)

- N : nan mais y'a pas d'soucis c'est : + c'est un entretien c'est vivant donc euh : + donc si tu réponds à une question + tant mieux
- C : tant mieux
- N : tant qu'tu m'réponds à la question ben moi (fais un geste des mains) ++
- C : d'accord
- N : j'ai pas un ordre précis :: (*petits rires*) + mais +3+ on va un peu passer du coq'à l'âne
- C : pas d'soucis
- N : mais + d'manière générale ++ (X) t'as un p'tit peu répondu à la question mais : + (*C se racle la gorge*) p'tit peu ++ euh :: + comment tu décrirais de : de manière générale l'av'nir des'EHPI -fin des élèves HPI + comment tu décrirais leur avenir euh : + quand ils'ont vingt vingt-cinq trente quarante cinquante ans
- C : ça dépend d'la façon + dont ç'a été :: pris en compte avant je pense ++
- N : hmm hmm
- C : j'pense que pour un'adulte + HP + qu'a pas appris à gérer ses'émotions + qu'a pas appris à :: + à comprendre + que ses angoisses étaient pas + que-qu'chose qu'il devait **subir** à longueur de journées + (la/là/à/y'a) : un adulte + qui a pas appris ++ **jeune** déjà +++ à pouvoir + exprimer ++ ce trop plein d'émotions de r'ssentis par le biais + par quelque chose qui lui est **propre** ++ quelque soit l'activité + j'pense qu'ce sont des : ++ dans c'cadre là j'pense que ça peut dev'nir dangereux ++
- N : hmm hmm
- C : difficu- d'la :: ++ qu'ce sont vite des gens qui peuvent passer pour euh : + des personnes qui ont des épisodes dépressifs + qui ensuite quand ils sont euphorique ils sont : en haut pis qu'ce sont des gens qui ont des montagnes + russes et des dents : en dents-d'scie +
- N : hmm hmm
- C : aussi bien dans leur vie privée qu'professionnelle +++ j'pense que c'est'une question d'gestion ++
- N : hmm hmm
- C : de comment ç'a été pris de quelle manière ç'a été : + abordé + dans quels rapports ils sont avec les gens qui les'ont entourés pis qu'i- les'ont + leur ont permis d'grandir avec ça ++
- N : hmm hmm
- C : à l'inverse je suis tout'à fait + persuadée que : un : + l'enfant qu'a pu mettre un ca:dre qu'a pu mettre des mots sur ses émotions + en passant ou pas par une psychothérapie ça dépend toujours des besoins hein on est d'nouveau au cas par cas ++
- N : hmm hmm

- C : mais ++ qu'a pu en faire une force : en disant **oui** j'ai cette sensibilité **oui** j'ai + ce côté particulier j'ai peut-être une manière de voir les choses différemment + des'autres ++ déjà accepter que l'autre va pas à la même vitesse + hein ++ pac'que ça c'est des fois difficiles à comprendre ++
- N : hmm hmm
- C : accepter qu'la personne + réagisse pas + de manière aussi **spontanée** et aussi rapide que les'autres ++ **ça** c'est quelque chose de difficile à comprendre à l'âge adulte +
- N : hmm hmm
- C : pour un enfant enfin pour quelqu'un qui est HP ++ à l'adolescence c'est déjà difficile et alors euh l'âge adulte + c'est très vite compliqué d'apprendre aussi que : + on doit aussi + (*en rigolant*) y'a pas qu'les'autres qu'i- doivent aussi composer avec'euh les spécificités d'un HPI mais : + le HPI qui doit aussi composer avec c'qu'i- le + c'qu'il'a autour de lui ++
- N : hmm hmm
- C : et à partir de : + et j'pense aussi ce sont des gens qui :: + qui s'épanouissent dans leur métier en'ayant une vie à côté parce que sinon c'est des gens qui pourront tout'aussi bien tout sacrifier pour leur métier ++
- N : hmm
- C : mais + en trouvant un équilibre ++ mais finalement c'est la même chose pour tout l'monde + + qu'on soit HP ou pas
- N : ouais c'est + la même chose + exactement
- C : besoin de + ce besoin de trouver cet équilibre et puis euh : + **pas** faire les choses pour faire plaisir + en fonction de c'qu'on attend ++ pa-c'que souvent i- sont + souvent ce sont des'enfants qui sont assez fixé sur c'qu'on attend **d'eux** et leur + sentiment d'avoir qu'est : parfois assez grand ++
- N : hmm hmm
- C : et puis arrivé à l'âge adulte y'a un moment donné où i- s'posent la question ben d'accord voilà c'est c'que je d- c'est c'que j'ai l'impression j'dois faire ++ et qu'est-ce que + ce dont j'ai besoin c'est quoi + qu'est-ce que je veux pour moi +
- N : hmm hmm
- C : là y'a une différence
- N : ok ouais ++ donc euh : c'est vraiment du cas par cas (XX) tes :
- C : mais j'pense +
- N : ouais
- C : c'est mon opinion ++ après bien sûr que c'travail peut être fait à l'âge adulte on est bien d'accord +

- N : oui
- C : seulement ça pousse + à mettre toutes les'années euh :: + passées en question ++
- N : hmm
- C : à refaire le tri : + à lâcher certaines choses + plus l'temps passe plus c'est difficile on l'sait tous qu'on'a l'syndrome de l'adulte + chuis comme ça j'peux pas changer ++
- N : ouais (petits rires)
- C : l'avantage d'un enfant c'est qu'il a encore ce côté malléable parc'qu'il est encore entre-guillemets en construction ++
- N : hmm hmm
- C : tandis qu'un adulte aura vite tendance à s'mettre des barrières
- N : ouais ++ ouais effectivement c'est sûr + c'est certain'ment plus simple de faire ça à dix'ans que :: + à trente ou quarante ++ ça c'est sûr +++ pis du **coup** : + ben au niveau du : du : + -fin + j'pense que t'as d'jà pas mal répondu à la question mais est-ce que d'un coup t'as envie d'développer quelque chose en plus + ben au niveau du parcours scolaire en général (*C se racle la gorge*) ++ donc entre la première et pis la : + la onzième Harnos
- C : par rapport à
- N : ben pa- : par rapport à comment ça s'passe
- C : Comment ça s'passe les premières années + j'ai : l'sentiment que les premières c'est difficile parce que + tant qu'on n'a pas mis d'nom là-d'ssus c'est très difficile à gérer ++
- N : hmm hmm
- C : surtout que + **petit** : + quand y'a encore ben : ce sont parfois des'enfants qu'ont :: + d'la difficulté à (prendre/-pprendre) certaines règles de vie ++
- N : hmm hmm
- C : on parlait avant + peut-être d'une similitude avec un'enfant hyper-actif ++ avec ou sans euh :: déficit euh : avec ou sans un déficit au sein d'l'hyper-activité ++ j'pense qu'au départ ça peut être quelque chose de difficile à gérer ++
- N : hmm hmm
- C : après j'pen :se que + à partir du moment où :: + où ce sont : des'élèves qui :: + vont pouvoir exprimer leurs ressentis quand les choses sont prises suffisa:mment vite + je pense pas qu'ce soit + un **frein** au niveau du parcours scolaire d'un'enfant + après ça dépend toujours d'la façon dont s'est géré +
- N : hmm hmm
- C : en **revan** :che + la chose qui me :: + perturbe parfois un peu c'est : ++ le fait que + une **démarche** de psychothérapie pour certains'enfants et parfois inévitable +

- N : hmm hmm
- C : et + le problème c'est qu'l'école peut pas imposer ce genre de chose ++
- N : ouais
- C : ça reste du domaine privé d'la famille + et **parfois** on'a :: + on rencontre parfois des personnes qui ont : un parcours ou une expérience qui est pas très heureuse dans ce domaine-là + et qui ont parfois d'la peine à faire confiance aussi pour qu'leurs'enfants + leur enfant soit à leur tour ++ en:tre dans c'genre de démarche +
- N : hmm hmm
- C : et c'que je trouve de **dommage** c'est que + c- : j'crois qu'la collaboration qui amène le **plus** + dans'un réseau autour d'un'enfant HP + c'est justement ce lien + s'il peut être fait avec les parents tant mieux +
- N : hmm hmm
- C : mais si y'a besoin d'l'aide d'un psychothérapeute le fait de ne + pas **vouloir** que son'enfant fasse ce genre de thérapie ++ j'pense que c'est un manque + pour l'enfant ++ parce que l'avantage d'une thérapie c'est que + c'est quarante-cinq minutes à une heure qui sont que pour l'enfant +
- N : hmm hmm
- C : où + il'a pas peur de c'qu'i- va dire ou de s- de paraître déloyal par rapport aux parents + il a pas + et pis i- i- i- il peut dire les choses + telles qu'il les perçoit + ça reste du domaine du secret professionnel ++
- N : hmm hmm
- C : (*tousse*) le thérapeute transmet un certain nombre de choses aux parents en fonction de c'qu'il lui semble **pertinent** : + les parents transmettent à leur tour un certain nombre de choses + -près faut qu'les parents fassent suffisamment confiance à l'école pour transmettre ces choses là aussi +
- N : hmm hmm
- C : et qu'-y'ait pas des non-dits + parc'que des fois on s'rend compte qu'on a certains + qu'on n'a pas certains éléments pis qu'une fois qu'on'a compris on'est + on comprend aussi mieux le :: + la réaction d'l'enfant
- N : hmm hmm +++ ok +++
- C : après est-ce qu'on a les moyens financiers aussi d'faire ça dans l'canton d'Neuchâtel aujourd'**hui** + ça c'est'une autre question (*N petits rires*) + auquel je me : garderais bien d'répon :dre + n'est-ce pas
- N : (*en rigolant*) on va éviter d'renter dans ce débat (*petits rires, tousses*)
- C : tout'à fait + mais malheureusement ++ tu m'as d'mandé c'qu'il fallait au niveau d'un parcours de : de de + du parcours de ce : + d'ce type de profil d'**élèves** ++

- N : hmm hmm
- C : (ah/hein) ++ on vient d'parler de **mesu :res** de collaboration + de réseau + de d'intervenants spécialistes en dehors de l'école +
- N : hmm hmm
- C : ça fait + y'a un moment donné où + ça l'aspect financier rentre aussi en ligne de compte ++
- N : (XXX)
- C : c'est-à-dire qu'-y'a des fois + en tant qu'enseignante + tu peux pas obliger voilà +
- N : hmm hmm
- C : des parents à accepter d'faire suivre leur enfant par un : + un pédopsychiatre ou autre + tu ne peux **pas** +
- N : hmm
- C : mais l'école du coup ne propo:se un suivi qui n'est que très : + sporadique +
- N : hmm
- C : de c'genre d'élève ++ et : y'a des fois tu dis mais dans quelles mesures c'est je **sais** + je sais c'qui pourrait éventuellement être bénéfique à l'enfant + ça m'embête qu'on n'essaye pas + si ça marche pas ++
- N : hmm hmm
- C : mais que :: + on soit freiné par ce genre de mesures-là + c'est parfois pas évident
- N : ouais + j'i- : j' imagine ++ j' imagine + j'pense que ça : + ça résonnera dans ma tête dans'un ou deux'ans (petits rires, tousses)
- C : et j'espère surtout que ça résonnera dans ton mémoire cette phra :se
- N : (*rires*) ben : + comme j't'ai dit + c'est :: + ben j'pense qu't'imagines qu'mes retranscriptions ça va s'faire ça va : + ben ça va apparaître + en tout cas dans les'annexes ++ après est-ce que des gens vont lire les'annexes + c'est une autre question
- C : c'est une autre question
- N : (X) ++ ok + euh : ben :: est-ce que t'as :: + j'pense qu'on'a d'jà bien + pas mal fait l'tour ++ est-ce que t'as envie de développer quelque chose en plus
- C : oui
- N : fais seulement
- C : on'a l'avantage ces dernières'années ++
- N : hmm hmm

C : de pouvoir identifier ++

N : hmm hmm

C : certaines choses qu'on n'identifiait pas avant ++

N : hmm hmm

C : des générations précédentes ont attendues d'avoir euh : ++ d'être adulte parfois ++

N : hmm hmm

C : de rencontrer des'enfants qu'avaient des :: + des des similitudes avec leur parcours à eux + pour se **rendre** compte de certaines choses pis après y'a tout l'effet retrospectif + hmm ++

N : hmm

C : et :: comprendre sa vie à :: ving trente quarante'ans comme tu l'disais tout à l'heure +

N : hmm hmm

C : c'est beaucoup plus difficile + on'a l'avantage aujourd'hui de pouvoir poser des mots : + d'avoir des : + des solutions comme la sophrologie : + comme + la thérapie par les couleurs : comme tomais ou autre qui peuvent + **aider** ce genre d'enfants ++

N : hmm hmm

C : c'est que-que chose de positif + mais maintenant + je pense qu'i- faut à un moment donné pas dramatiser non plus les choses ++

N : hmm hmm

C : si un enfant à par-dessus un côté HP un autre dys- ou autre euh : +++ un autre trouble cognitif ou émotionnel ou autre c'est encore autre chose ++

N : hmm hmm

C : et là y'a d'autres mesures qui sont p't'être plus près des mesures pédagogiques + en lien avec l'enseignement que tu peux mettre en place ++

N : hmm hmm

C : hmm + comme'un : assouplissement : des consi:gnes des'exercices + des'évaluations des'exercices et autres +

N : ouais

C : diminution du travail demandé ++ mais en dehors de ça +3+ ce sont des'enfants + qu'i- faut juste + pousser + dans : c'qu'i- font d'mieux ++

N : hmm hmm

C : et leur donner confian:ce + mais + le problème qu'on vient de relever aujourd'hui + il concerne l'école en général ces dernières'années + c'est-à-dire qu'on attend quand même

toujours des'enfants plus performants + ça va totalement en contradiction avec c'que j'viens te dire hein mais un enfant HP qu'est un angoissé d'la vie ++

N : hmm hmm

C : qu'est un anxieux + qui s'pro :jette qui a peur pis qui entend pas dire : + que les exigences sont toujours plus'éllevée ++

N : hmm hmm

C : que ::: on : veut : **har**moniser les choses +++ y'a des'enfants qui rentrent pas dans c'moule de l'harmonisation ++

N : hmm hmm

C : mais qui on pas non plus leur place leur place en ::: + en : service spécialisé en'établissement spécialisé +++

N : ok

C : c'est pas des'enfants qui doivent obligatoirement finir par terminer en terminale ++

N : hmm hmm

C : et ce sont pas non plus des'enfants qui ont : + qui ont forcément leur place sur les bancs de l'université +

N : hmm hmm

C : mais + qu'on arrête de penser aussi que chaque'enfant aujourd'hui doit faire des'études +++ d-'y'a d'autres (fin/-fin) : + réussir sa **vie** + tu parlais tout'à l'heure d'adulte HP euh à : HPI + ben l'adulte HPI peut être mécano ++

N : ouais

C : ça passe pas forcément par : + dev'nir prof avocat méd'cin ou :: que sais-je encore ++

N : hmm hmm + ouais ouais ça peut être + d'autres choses

C : mais j'pense que + des fois j'ai l'impression que l'école + ces dernières'années + et et la société en générale poussent beaucoup à + l'apprentissage par la voie du diplô:me qui **amène** à une autre école pour'un autre diplôme ++

N : hmm hmm

C : et qu'on oublie qu'y'a aussi des + autodidactes qui apprennent sur le tas +++

N : hmm

C : qui :: créent des liens avec des gens qui sont volontaires + mais que ++ on s'dév'loppe pas tous'à la au même'âge ++

N : hmm hmm

- C : et qu'c'est difficile à douze'ans + de savoir où on va + pour les quarante prochaines'années + ++
- N : hmm
- C : qu'on soit HP ou qu'on l'soit pas
- N : ouais (*petits*) rires)
- C : on sait tout'à fait de quoi on parle n'est-ce pas
- N : hmm
- C : (*en rigolant*) on sait tout'à fait de quoi on parle n'est-ce pas ++ alors je pense que :: + y'a un moment donné prendre en compte et valoriser ces'enfants-là : sur ce point d'vue-là aussi pour la suite +
- N : ouais
- C : c'est aussi c'qui permettra ++ d'en + **montrer** le panel de toutes les possibilités aussi à tout l'mon:de ++
- N : hmm hmm
- C : sans distinction ++
- N : ouais
- C : on n'a **pas** besoin + de savoir accorder le passé simple ++ pour construire ++ un mur en ciment par contre j'te promet que d'ici à c'que moi à c'que je construisse une maison + y'a du ch'min ++
- N : hmm
- C : et pourtant j'ai fait des études ++
- N : ouais
- C : ce sont des'enfants qui s'illustrent pas toujours là-d'dans ++
- N : hmm hmm
- C : mais qui une fois qu'ils'ont trouvé leur (X) leur + leur **voie** + sont capables d'aller très loin
- N : hmm hmm
- C : mais après ça c'est + la vie est'aussi une question d'**choix** et j'pense que à c-t'âge-là + l'important c'est d'leur montrer + la l- les possibilités qu'i-s'ont + et qu'ces possibilités deviennent pas un **frein** +
- N : hmm hmm

- C : à leur développement **personnel** + cognitif + **émotionnel** + **social** + à se mettre une pression du diable +
- N : hmm hmm
- C : on vient déjà d'parler d'enfant qui s'mettent la pression tout seul + i-s'ont pas b'soin d'aide ++ l'école + si elle détecte aujourd'hui c'est très bien + mais si elles arrêtent aussi d'enfoncer l'clou ça s'rait encore mieux
- N : hmm ++ ça marche
- C : c'était l'mot d'la fin ou bien
- N : ouais gentiment + j'vois qu'il est et cinq (*se racle la gorge*) ++ ben : juste euh juste + à ton avis est-ce que j'ai oublié que-que'chose
- C : j'crois pas
- N : d'accord
- C : en tout cas j'te r'mercie parc'que c'était chouette de pouvoir s'exprimer sur ce sujet
- N : (petits rires) mais y'a pas d'quoi + tant mieux si : + si t'as aimé + d'avoir la possibilité de +++

Annexe 12 : entretien avec C : mise en cause

- N : donc du coup vite fait la troisième partie j'te rassure c'est très court
- C : hmm hmm
- N : j'vais t'poser des questions
- C : hmm hmm
- N : et faudra répondre par oui ou par non c'est l'un ou l'autre
- C : ok
- N : je veux pas d'nuances + c'est oui ou c'est non
- C : c'est clair oui chef (*petits rires*)
- N : alors : pour toi + est-ce qu'un HPI peut ne **pas** avoir euh : un fort sentiment d'justice
- C : un besoin de justice
- N : est-ce qu'il peut ne **pas** en avoir
- C : non
- N : d'accord pour toi est-ce qu'un HPI peut ne **pas** avoir une pensée qui part dans tous les sens +3+ donc pour reprendre l'histoire de l'arbre
- C : oui
- N : ok est-ce que pour toi un HPI peut ne **pas** avoir d'angoisses
- C : non
- N : est-ce que pour toi un H- un HPI euh : peut ne : **pas** avoir besoin de : connaître le sens
- C : +4+ non
- N : pour toi est-ce qu'un HPI peut ne **pas** avoir d'hyper-sensibilité
- C : oui
- N : je r'garde juste c'que j'avais noté +3+ et et et j'en avais vu juste une autre ah oui pour toi est-ce qu'un HPI peut ne **pas** se sentir mis à l'écart
- C : oui
- N : ok (X) alors on est bon
- C : merci beaucoup
- N : merci beaucoup

Association-libres

Annexe 13 : données brutes et calcul de la diversité

NB : des reformulations légères sont présentes.

HPI

	A	B	C
Rang 1	Surdoué	Renfermement	Emotions
Rang 2	Décalage	Asociabilité	Sentiment de justice
Rang 3	Différents potentiels	Brillance	Hyper-sensibilité
Rang 4	Parfois inadapté	« Tout va bien »	A l'écart

HPI – particularités

	A	B	C
Rang 1	Intellectuelles	Différence	Gérer le ressenti
Rang 2	Difficultés d'intégration	Trouble	Se poser des questions
Rang 3	Enfants différents	Incompréhension	Angoisses
Rang 4	Problèmes de comportement	Compréhension du problème	Sentiment de mise à l'écart

HPI – travail

	A	B	C
Rang 1	Démotivation	Corps	Peine à trouver du sens
Rang 2	Opposition	Harmonie	Besoin de concret
Rang 3	Travail concret souhaité	Bien-être	Liens attachement affectif
Rang 4	Incompréhension	Bombe	Echec

HPI – détection

	A	B	C
Rang 1	Inattentif	Observation	Mise à l'écart
Rang 2	Hyper-activité	Ami	Inattentif
Rang 3	Rapidité	Relation	Curiosité extrême
Rang 4	Peu de relectures	Environnement	Besoin de justice

HPI – avenir

	A	B	C
Rang 1	Difficultés	Magnifique	Gérer ses émotions
Rang 2	Echec	Catastrophe	Gérer l'anxiété
Rang 3	Démotivation à aller à l'école	Voie	Accepter
Rang 4	Besoin d'encadrement	Aide	Etre cadré

HPI - scolarité

	A	B	C
Rang 1	Avancement	Désarroi	Angoisse
Rang 2	Problèmes d'intégration	Perplexité	Volonté de bien faire
Rang 3	Parents démunis	Impuissance	Manque de confiance en soi
Rang 4	Parents demandeurs	Méconnaissance	Déclic

Liste des hapax répétés :

- (Mise) à l'écart (2)
- Angoisse (2)
- Difficulté / Problème d'intégration (2)
- Echec (2)
- Incompréhension (de l'enseignant) (2)
- Différence / Enfants différents (2)
- Inattentif (2)

Nombre d'occurrences = 72

Nombre d'hapax = 65

Diversité minimale = 0,01

Diversité maximale = 1

Diversité effective = 0,90

Annexe 14 : catégorisation par thèmes connotés

HPI

	A	B	C
Rang 1	<i>Cognition +</i>	<i>Sociabilité -</i>	<i>Emotionnel / Affectif</i>
Rang 2	<i>Différents</i>	<i>Sociabilité -</i>	<i>Justice</i>
Rang 3	Différents potentiels	<i>Cognition +</i>	<i>Emotionnel / Affectif</i>
Rang 4	<i>Sociabilité -</i>	<i>Emotionnel / Affectif +</i>	<i>Sociabilité-</i>

HPI – particularités

	A	B	C
Rang 1	<i>Cognition</i>	<i>Différents</i>	<i>Emotionnel / Affectif -</i>
Rang 2	<i>Sociabilité -</i>	<i>Cognition -</i>	<i>Cognition</i>
Rang 3	<i>Différents</i>	<i>Incompréhension</i>	<i>Emotionnel / Affectif -</i>
Rang 4	<i>Problèmes de comportement</i>	<i>Incompréhension</i>	<i>Emotionnel / Affectif -</i>

HPI – travail

	A	B	C
Rang 1	<i>Rapport au travail -</i>	Corps	<i>Rapport au travail</i>
Rang 2	<i>Rapport au travail -</i>	<i>Emotionnel / Affectif -</i>	<i>Rapport au travail</i>
Rang 3	<i>Rapport au travail</i>	<i>Emotionnel / Affectif -</i>	<i>Rapport au travail</i>
Rang 4	<i>Incompréhension</i>	<i>Emotionnel / Affectif -</i>	<i>Risque</i>

HPI – détection

	A	B	C
Rang 1	<i>Rapport au travail -</i>	Observation	<i>Sociabilité -</i>
Rang 2	<i>Problèmes de comportement</i>	<i>Sociabilité</i>	<i>Rapport au travail -</i>
Rang 3	<i>Rapport au travail +</i>	<i>Sociabilité</i>	<i>Cognition</i>
Rang 4	<i>Rapport au travail -</i>	Environnement	<i>Justice</i>

HPI – avenir

	A	B	C
Rang 1	<i>Risque</i>	Magnifique	<i>Emotionnel / Affectif -</i>
Rang 2	<i>Risque</i>	Catastrophe	<i>Emotionnel / Affectif -</i>
Rang 3	<i>Rapport au travail -</i>	Voie	Accepter
Rang 4	<i>Cadre</i>	<i>Cadre</i>	<i>Cadre</i>

HPI - scolarité

	A	B	C
Rang 1	Avancement	<i>Impuissance</i>	<i>Emotionnel / Affectif -</i>
Rang 2	<i>Sociabilité -</i>	<i>Incompréhension</i>	<i>Rapport au travail +</i>
Rang 3	<i>Parents</i>	<i>Impuissance</i>	<i>Emotionnel / Affectif -</i>
Rang 4	<i>Parents</i>	<i>Incompréhension</i>	Déclic

Association-libres : thèmes connotés

Annexe 15 : répartition et calculs

Fréquence et moyennes des rangs octroyés des sous-thèmes par personne :

	A	B	C	A + B + C
Cognition +	F=1 M=1	F=1 M=3		F=2 M=2
Cognition	F=1 M=1		F=2 M=2,5	F=3 M=2
Cognition -		F=1 M=2		F=1 M=2
Différents	F=2 M=2,50	F=1 M=1		F=3 M=2
Sociabilité		F=2 M=2,50		F=2 M=2,50
Sociabilité -	F=2 M=3	F=2 M=1,50	F=2 M= 2,50	F=6 M=2,33
Emotionnel / Affectif		F=1 M=4	F=2 M=2	F=3 M=2,67
Emotionnel / Affectif -		F=3 M=3	F=7 M=2,14	F=10 M=2,40
Justice			F=2 M=3	F=2 M=3
Problèmes de comportement	F=2 M=3			F=2 M=3
Incompréhension	F=1 M=4	F=4 M=3		F=5 M=3,20
Risque	F=2 M=1,50		F=1 M=4	F=3 M=2,33
Rapport au travail +	F=1 M=3		F=1 M=2	F=2 M=2,50
Rapport au travail	F=1 M=2		F=3 M=2	F=4 M=2
Rapport au travail -	F=5 M=2,20		F=1 M=2	F= 6 M=2,17
Cadre	F=1 M=4	F=1 M=4	F=1 M=4	F=3 M=4
Parents	F=2 M=3,50			F=2 M=3,50
Impuissance		F=2 M=2		F=2 M=2
Autre	F=2	F=6	F=2	F= 10
Total pris en compte	F=21 M=2,67	F= 18 M=2,67	F= 22 M=2,4	F=61 M=2,57
Pourcentage	87,50%	75.00%	91,67%	84,72%
F total = 24	M minimal = 1	M maximal = 4	M théorique = 2,5	M médian = 2,57

F = fréquence

M = rang moyen

Annexe 16 : répartition et calculs (sans individualités)

Fréquence et moyennes des rangs octroyés par personne après élimination des thématiques individuelles :

	A	B	C	A + B + C
Cognition +	F=1 M=1	F=1 M=3		F=2 M=2
Cognition	F=1 M=1		F=2 M=2,5	F=3 M=2
Cognition -		F=1 M=2		F=1 M=2
Différents	F=2 M=2,50	F=1 M=1		F=3 M=2
Sociabilité		F=2 M=2,50		F=2 M=2,50
Sociabilité -	F=2 M=3	F=2 M=1,50	F=2 M= 2,50	F=6 M=2,33
Emotionnel / Affectif		F=1 M=4	F=2 M=2	F=3 M=2,67
Emotionnel / Affectif -		F=3 M=3	F=7 M=2,14	F=10 M=2,40
Incompréhension	F=1 M=4	F=4 M=3		F=5 M=3,20
Risque	F=2 M=1,50		F=1 M=4	F=3 M=2,33
Rapport au travail +	F=1 M=3		F=1 M=2	F=2 M=2,50
Rapport au travail	F=1 M=2		F=3 M=2	F=4 M=2
Rapport au travail -	F=5 M=2,20		F=1 M=2	F= 6 M=2,17
Cadre	F=1 M=4	F=1 M=4	F=1 M=4	F=3 M=4
Autre	F=6	F=8	F=4	F= 18

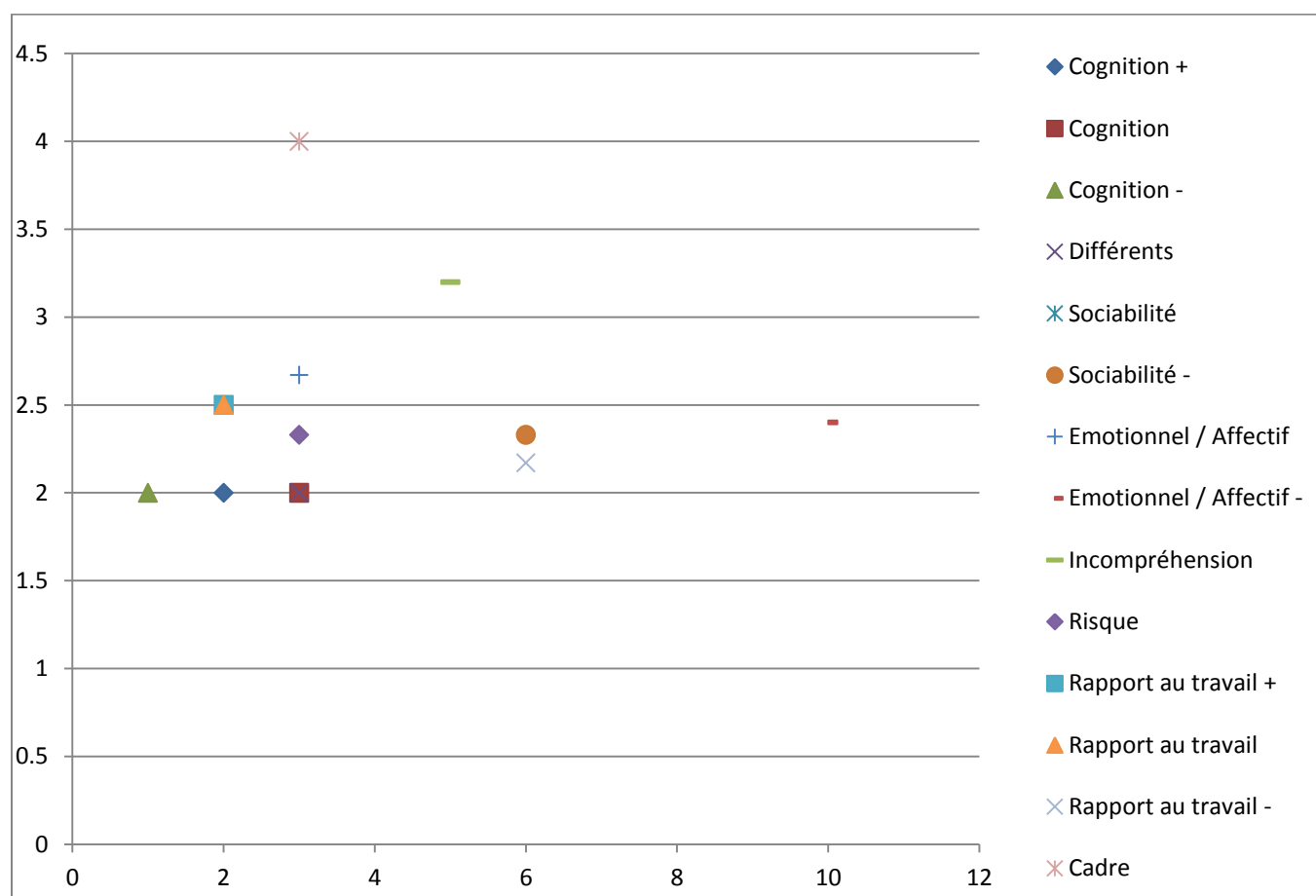
Total pris en compte	F=18 M=2.39	F= 16 M=2,75	F= 20 M=2,35	F effective=54
Pourcentage de F	75.00%	66.67%	83.33%	75.00%

F maximale = 24	M minimal = 1	M maximal = 4	M théorique = 2,5	M médian = 2,48
-----------------	---------------	---------------	-------------------	-----------------

F = fréquence

M = rang moyen

Annexe 17 : répartition graphique (sans individualités)



Graphique 1 : croisement fréquence (F) x rang (M) par sous-thèmes

$F_{\text{moyenne}} = (F_{\text{totale}} - F_{\text{autres}}) / (\text{nombre de thèmes} - \text{Autres}) = (72-18) / (15-1) = 3,86$

$F_{\text{faible}} < 3,86 < F_{\text{élevée}}$

$M_{\text{médian}} = (MA + MB + MC) / (F_{\text{prise en compte}}) = (43 + 44 + 47) / 54 = 134 / 54 = 2,48$

$M_{\text{faible}} < 2,48 < M_{\text{élevée}}$

F = fréquence

M = rang moyen

NB : la répartition graphique ci-dessus n'inclut pas les individualités.

Annexe 18 : répartition selon Vergès (sans individualités)

	Fréquence (F) faible	Fréquence (F) élevée
Rang (M) élevé	Emotionnel / Affectif Sociabilité Rapport au travail	Incompréhension
Rang (M) faible	Cognition – Cognition + Cognition Risque	Sociabilité – Rapport au travail – Emotionnel / Affectif –

Susceptibles d'être des éléments du noyau central :

- Sociabilité - (répartition en 33.33%, 33.33%, 33.33%)
- Rapport au travail - (répartition en 16.67%, 0%, 83.33%)
- Emotionnel / Affectif - (répartition en 0%, 30%, 70%)

F Sociabilité - =8.33%

F Rapport au travail - =8.33%

F Emotionnel / Affectif - =13.89%

NB : les pourcentages exprimés sont vis-à-vis de F total (72)
la répartition ci-dessus n'inclut pas les individualités.

Thèmes sans connotation

Annexe 19 : répartition et calculs (sans individualités)

Fréquence et moyennes des rangs octroyés par thèmes et par personne après élimination des thématiques individuelles :

	A	B	C	A + B + C
Cognition	F=2 M=1	F=2 M=2,5	F=2 M=2,5	F=6 M=2
Différents	F=2 M=2,50	F=1 M=1		F=3 M=2
Sociabilité	F=2 M=3	F=4 M=2	F=2 M=2,5	F=8 M=2,38
Emotionnel / Affectif		F=4 M=3,25	F=9 M=2,11	F=13 M=2,46
Incompréhension	F=1 M=4	F=4 M=3		F=5 M=3,20
Risque	F=2 M=1,50		F=1 M=4	F=3 M=2,33
Rapport au travail	F=7 M=2,29		F=5 M=2	F=12 M=2,17
Cadre	F=1 M=4	F=1 M=4	F=1 M=4	F=3 M=4
Autre	F=6	F=8	F=4	F= 18

Total pris en compte	F=18 M=2.39	F= 16 M=2,75	F= 20 M=2,35	F effective =54
Pourcentage de F	75.00%	66.67%	83.33%	75.00%

F maximale = 24	M minimal = 1	M maximal = 4	M théorique = 2,5	M médian = 2,48
-----------------	---------------	---------------	-------------------	-----------------

Nombre de M > M médian = 2

Nombre de M < M médian = 6

F moyenne = F effective / (nombre de thèmes – Autre) = 54/(9-1) = 6,75

Nombre de F (A+B+C) > F moyenne = 3

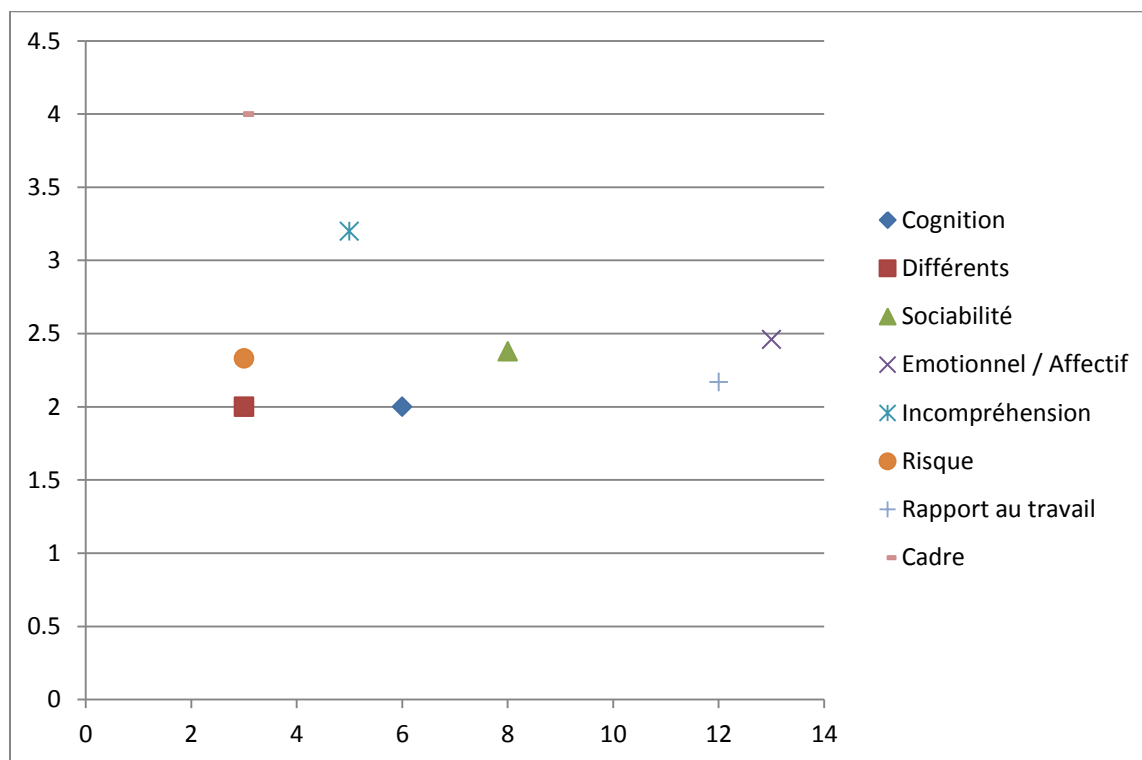
Nombre de F (A+B+C) < F moyenne = 5

F = fréquence

M = rang moyen

NB : la répartition ci-dessus n'inclut pas les individualités.

Annexe 20 : répartition graphique (sans individualités)



Graphique 2 : croisement fréquence (F) x rang (M) par thèmes

$F_{\text{moyenne}} = (F_{\text{totale}} - F_{\text{autres}}) / (\text{nombre de thèmes} - \text{Autre}) = (72-18) / (9-1) = 6,75$

$F_{\text{faible}} < 6,75 < F_{\text{élevée}}$

$M_{\text{médian}} = (MA + MB + MC) / (F_{\text{prise en compte}}) = (43 + 44 + 47) / 54 = 134 / 54 = 2,48$

$M_{\text{faible}} < 2,48 < M_{\text{élevée}}$

F = fréquence

M = rang moyen

NB : la répartition graphique ci-dessus n'inclut pas les individualités.

Annexe 21 : répartition selon Vergès (sans individualités)

	Fréquence (F) faible	Fréquence (F) élevée
Rang (M) élevé	Cadre Incompréhension	
Rang (M) faible	Risque Différents Cognition	Sociabilité Rapport au travail Emotionnel / Affectif

Très susceptibles d'être des éléments du noyau central :

- Sociabilité (répartition en 25%, 50%, 25%) F Sociabilité = 11.11%
- Rapport au travail (répartition en 58,33%, 0%, 41,66%) F Rapport au travail = 16.67%
- Emotionnel / Affectif (répartition en 0%, 30,77%, 69,23%) F Emotionnel / Affectif = 18.06%

Susceptible d'être un élément du noyau central :

- Cognition (répartition en 33.33%, 33.33%, 33.33%)

F Cognition (6) < F moyenne (6,75), mais F Cognition (6) = 8.33% des réponses

NB : les pourcentages exprimés sont vis-à-vis de F total (72)
la répartition ci-dessus n'inclut pas les individualités.

F = fréquence

M = rang moyen

Résumés succinct des entretiens semi-directifs

Annexe 22 : A

Sujet abordé ou questions	Sous-thèmes abordés	Discours en mots-clés	Connotation
Définition du HPI	Cog. RT Cog.	Différences Rythme de travail plus rapide Meilleure compréhension des nouvelles notions Potentiel intellectuel plus vaste → « Très grande facilité scolaire »	+ + + +
« Bien pris en charge » ?	Cad. Inc. Com. RT E/A	→ Seulement si pris en charge Si prise en charge rapide Si prise en charge en fonction de l'HPI Parfois les enseignants pensent que c'est une « mode » ou un enfant-roi → Enseignants qui vont « bloquer » → Troubles du comportement → Inhibition intellectuelles	 - -
Qu'arrive-t-il si c'est pris en charge ?	Cad. / Par.	Collaboration école / famille → Pistes pour rencontrer d'autres EHPI → Aller au-delà du programme	+
Prise en charge en classe ?	Cad. RT Com. Cad.	Matériel / ressources supplémentaires → éviter l'ennui → éviter les comportements inadéquats → ressources informatiques ou ludiques	- -
Solution idéale ?	Cad. Soc. Cad. Dif. / Soc. Cog. Cad. Cad.	Classes particulières pour EHPI → inadéquat car école = solidarité Valorisation → Aider les camarades Les autres enfants réalisent vite la différence → Potentiel supérieur de l'EHPI → Donner des responsabilités → Valoriser	 + + + +
Manières de valoriser ?	Cad.	Responsabilités	+

<p>Quoi donner alors ?</p> <p>Exemple pour la définition du HPI ?</p>	Cad. / Cog.	→ Où l'EHPI maîtrise la matière	+
	Cad. / Cog.	→ Où l'EHPI peut transférer les notions	+
	Cad.	Extraire les élèves en difficultés \neq solution	
		→ Faire de même avec EHPI \neq solution	
	Cad.	Trouver d'autres pistes en classe	
		→ Travail supplémentaire	
		→ Travail différent	?
		→ Pas que du individuel / drill	
	RT	→ Risque de dégoûter l'EHPI	-
	RT	Pas du drill	
		→ Travail de recherches	
		Enfant « vraiment » HP	
		→ Joue du piano comme un disque après 8 mois	+
		→ Audition / concert très vite	+
	Cog.	→ Monopoly à 3-4 ans	+
		→ Numération au-delà de 200 très tôt	+
	Cog.	Professeur externe pour les mathématiques	
		→ Équations du 1 ^{er} degré	+
	Inc.	Parents v/s enseignante qui avait de la peine avec l'EHPI	-
	Cog.	→ Car l'EHPI connaissait parfois plus de choses	?
	RT	→ L'EHPI anticipait beaucoup sur le programme	?
	Soc.	→ EHPI parfois arrogant	-
	Cad.	La direction est intervenue	
		→ Classe de 3-4-5H	
		→ EHPI dans le groupe 5H	
	Cog.	Maturité gymnasiale à 14-15ans	+
	Cad. / Par.	La mère avait demandé l'aide d'un psychologue	
		→ Facilité d'apprentissage	+
	Cad. / Par.	Mère investit	
		→ Groupe d'EHPI organisant des visites	
	Cog.	→ Possibilités de poser des questions de « très haut niveau »	+
	Inc.	→ Car enseignant démuni face à cela	
		→ Car « limité » dans les réponses possibles	
		→ Possibilité de dire « je vais me renseigner »	
		→ Mais EHPI très demandeur	?

Comportement pour attirer l'attention ?		→ Pas simple à gérer, surtout s'il y a des attentes parentales	-
	RT	Certains EHPI ne supportent pas le travail supplémentaire	-
	Com.	→ Comportement pour attirer l'attention	-
	RT	→ Il veut du travail qui lui correspond	?
	Com.	Exemple : enfant qui frappait avec les ciseaux sur sa table	-
	RT	→ Car refus du travail supplémentaire	-
	Soc.	→ Pas envie de respecter les autres	-
	Com.	→ Comportement perturbateur pour avoir un travail autre	-
	Inc.	→ Enseignant démuni	
		• Pause	
Observations vis-à-vis des autres élèves ?	Com.	Comportement pour attirer l'attention	
	Cad.	→ Intervention de l'assistante scolaire	
		→ Discussion pour savoir quel travail supplémentaire il souhaite avoir	
	Inc.	A n'était pas titulaire et se sentait démunie	
		→ On en parlait peu	
	Cad.	→ Peu de pistes d'actions	
	Cog. / Com.	Elève actuellement en « suspicion »	?
	Cog.	→ Côté « très intellectuel »	
		→ Meilleure compréhension	+
	RT	Mais rythme de travail lent	
		→ Se donner de la peine	+
		→ Relecture	+
		→ Plutôt perfectionniste	?
	Soc.	→ Relations sociales difficiles en classe	-
	Soc. / Cog.	→ Langage plus élaboré que les pairs	+
	Cad.	Pas valorisé en début d'année	
		→ A lui a dit « j'ai compris »	
		→ A lui donne des responsabilités	+
		→ Réactions inadéquates des élèves	
		→ Ok après explications	
	EA	→ Elève à l'aise, content	+
	Soc.	Elève rejeté en début d'année	
	Com.	→ Peut créer des problèmes de discipline	-

Réactions des autres élèves car jaloux du HP ou de l'intelligence ?	Dif. Soc.	→ Jalousie des pairs → Différences qui se ressentaient → Pairs qui cherchaient à le faire « punir » → Attention aux injustices	-
	Soc. Cog. Dif.	Autres élèves en difficultés envieux des EHPI → Jalousie du potentiel → Différences qui se remarquent	- -
	Soc. / Cog.	Si HPI « pas utilisé » et « non-pesant » sur les autres sans égocentrisme → Reste dans la norme, donc ok	- +
	Dif. Soc.	Si manière de répondre trop marquée → Les pairs ne le supporteront pas	- -
	Dif. / Cog.	Potentiel qui se ressent → Sans savoir quel domaine précis → Les pairs ne s'y trompent pas	+
	EA	Les EHPI peuvent être mal → Car se sentent différents	- -
	Soc.	→ Avant que les pairs ne le fassent	-
	RT Inc.	Ex. d'une élève qui avait fini le travail à 10h → Enseignante démunie	-
	Cad. Soc.	Idée de l'avancement → Problèmes d'intégrations → Risque de redoublement par la suite → Pas d'avancement	+ - -
	Cog. EA	Elève vraiment doué → Maturité corporelle ? → Maturité affective ?	+ - -
Quelles solutions sont à disposition des enseignants ?	Cad.	Solutions possibles : classe d'EHPI 2h/semaine → Sinon peu d'autres solutions	
	Cad.	Solutions actuelles : - Informatique - Situations d'entraides → Travailler l'ouverture d'esprit → Travailler l'entraide	- -

Observations concernant d'autres manières de travailler ?		→ Peu de légèretés	-
	RT	Fils exigeant envers lui-même et les autres	?
	Dif. / Soc.	Fils en décalage envers les autres	-
	Soc.	→ Amis et compagnes toujours plus âgés	?
	Par.	→ Pas toujours évident pour les parents	
	Cad.	Enfant de [xxx] → Aide d'un psychologue → Mise en place d'un système adéquat	
	EA / RT	La souffrance est une forme de difficulté → Mais pas reconnue → Souffrance car pas reconnu en tant que EHPI	-
	Soc.		
	Dif. / Soc.	Fils qui avait de la peine à s'intégrer → « intello » étant enfant	-
	Dif. / EA	→ Cherche des relations « plus simples » en tant qu'adulte → Car « échoué » durant l'enfance → La différence était énorme à ce moment-là → Cette différence créée de la souffrance	+ - - -
Pendant ou après la scolarité ?	Cog.	EHPI = enfant brillant	+
	Dif.	→ Mais dans un autre univers	?
	Cog. / Dif.	→ Intelligence différente	
	EA / Dif. / Soc.	→ En souffrance car se sentent en décalage	-
	EA / Soc.	Le fils était en souffrance dans ses relations	-
	Par.	→ Réalisation à posteriori en tant que mère	
	Par. / Inc.	→ « J'avais de la peine à l'aider »	
	Soc.	→ Socialement ok au début	+
	Soc. / Dif.	→ Différences apparues après	-
	RT / Cog.	EHPI = personnes organisées (schémas et références)	+
A partir de	EA	Faire attention car présente parfois des formes de dépression	-
	EA	→ Surtout durant l'adolescence	

<p>quoi et quand suspecter un HPI ?</p>	<p>RT RT RT / Cog. Cog. / Soc. RT / Cog. Dif. / Soc.</p>	<p>Détection en observant :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Manière de travailler ➔ Résultats scolaires ➔ Facilité d'apprentissage ➔ Manière de s'exprimer ➔ Rapidité de travail / compréhension ➔ Façon d'appréhender nouvelles notions ➔ En décalage avec les autres ou non ? ➔ Cumulation de tout cela 	<p>+</p> <p>+</p> <p>-</p>
	<p>Cad. RT</p>	<p>Solutions possibles : 2h/semaine dans une classe pour EHPI</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Pas de drills ➔ Âge différents 	
	<p>Cad.</p>	<p>Autres solutions : visites organisées par la MENSA</p>	
	<p>Dif.</p>	<p>La différence se remarque immédiatement</p>	<p>?</p>
	<p>Cad.</p>	<p>Ecole idéale : répondrait à tous les besoins particuliers</p>	
<p>A partir de quand on peut signaler un potentiel EHPI ?</p>	<p>Inc.</p>	<p>Très dur à dire.</p>	
<p>Que se passe-t-il une fois le diagnostic posé ?</p>	<p>Cad. Cad. / EA Cad. / Par. Cad. Cad.</p>	<p>Cadre :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Toujours suivi psychologique ➔ Orienter les parents ➔ Mettre en place un partenariat école-famille <p>Cadre éventuel :</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Réseau avec plusieurs intervenants ➔ Mettre en place s'il y a des signes en classe ou si le HP est « très marqué » ➔ Sinon risque de problèmes 	<p>-</p> <p>-</p>
<p>Comment décrirais-tu le parcours</p>	<p>RT / Com. / EA / Soc.</p>		

scolaire des EHPI en général ?	RT	Parcours normalement sans problèmes car ils ont de la facilité ➔ Mais ils n'ont pas pris l'habitude de travailler ➔ Échec en première année d'université ?	+ - -
Avenir en général des EHPI ?	RT Cad. Soc. / Com.	Parcours ok si : - HPI respecté - HPI « à sa place » - Les parents compensent à la maison	+ - +
	RT / Cog. EA / Soc.	Ok si dans la recherche. Ok s'ils trouvent des gens...	
	Par.	Intervention au maximum auprès du fils pour l'orienter.	
	RT / Cog. RT EA RT / Cog. / EA	➔ Métier avec des défis. ➔ Éviter l'ennui ➔ Éviter de déprimer ➔ Besoin de chose extraordinaire, pas de routine	+ - - +
Et de manière générale ?	Cad. / RT	Il devrait avoir des réponses à leurs demandes. ➔ École avec des défis	

+ = positif

- = négatif

? = inconnu

n/i = non interprété

Annexe 23 : B

Sujet abordé ou questions	Sous-thèmes abordés	Discours en mots-clés	Jugement
Qu'entendais-tu par « longueur d'ondes » ?	Inc. Cad. Dif.	Compréhension du problème Préhension du problème Intervenants sur la même longueur d'ondes Nous ne sommes pas sur la même longueur d'ondes que les personnes à HPI	?
C'est-à-dire ?	Dif. / Cog. Dif. Dif. / Cog.	Mode de réflexion différent Monde « parallèle » Chemins de réflexions différents	? ? ?
Exemples ?	Cog. Inc.	Livre d'un père HP → Le cerveau de [xxxx] n'aurait jamais pensé à cela → [xxxx] se sentait « limité-e » → Personne à HPI « tellement au-dessus » → « On comprend bien qu'on ne comprend pas »	? ? +
	Com. Com. EA / RT RT RT Com.	Rencontre du père suite à signalement de l'enfant → Réactions « autistiques » → Se cache sous la table → Car peur de tenir un crayon → Tenue de l'outil scripteur non-maîtrisée → Comportement de refus → Parfois se bouchait les oreilles en chantonnant → Pas toujours aussi flagrants chez les EHPI	- - - - - -
	Cad. Cad. Cad. Cad. Cog. / RT	Signalement de l'enfant → Convocation des parents → Test de l'enfant → HPI diagnostiqué mais « pas exceptionnel » → Présences de domaines de compétences de prédilections, d'excellences	 +
	Cog.	Il y a 3 sortes d'EHPI : 1 – « tout va bien » → Bons partout	 + +

Le 2 ^{ème} profil est « mauvais » à l'école ou en général ?	Cad. Soc. EA EA / Soc. EA / Soc.	→ Avancement possible → Accompagner pour la sociabilité → Accompagner pour l'affectif → L'aider à découvrir d'autres choses que l'aspect cognitif → L'aider à avoir du plaisir ailleurs	+ - - - -
	RT Cog. RT RT / Cog. Cog.	2 – « Mauvais partout » → En grandes difficultés scolaires → Domaines de compétences spécifiques → Ne font que ça → Catastrophe pour le reste → Incapable d'apprendre	- - + - - -
	Cog. RT EA / Soc.	3 – Arrivent à faire leur « bonhomme de chemin » → Domaines de compétences spécifiques → Ne font que ça → Souffrent car très souvent enfermés / antisocial	+ + - -
	EA	Les 3 souffrent	-
	Cog. / RT Cog. / RT	« Mauvais » partout à l'école → Domaines de compétences spécifiques en dehors de l'école	- ?
	Cad. RT Cog. RT	Ex. d'un EHPI du 2 ^{ème} profil → Parents au clair avec la situation (il a des capacités) → Tout travail demandait beaucoup d'effort → Cheminement de pensée freinant → Lenteur dans le travail	- -
	RT / Cog.	Tout était fait plus lentement (travail et compréhension)	-
	Cog. Cog.	Réflexion très rapide → Freinait l'élève	+ -
	Cad.	Mise en place d'aide	
	Cad. Cad.	Présence d'un autre problème inhérent à l'élève (mais pas un trouble de l'apprentissage) → L'entourage a accepté la situation → Aide de l'entourage → L'élève a réussi ses études	
C'est-à-dire « Cheminement de pensée freinant » ?			

Définition du HPI ?	Cog. EA	« Quelqu'un qui réfléchit plus vite et mieux que moi » → Je me considère comme bête → Mais je suis à HPI Est-ce le test de QI qui définit le HPI ? • Pause	+
Autres définitions en dehors du QI ?	Com. / Soc. Cog. Cog. Cog. Cog. Cog. Cog. Cog.	Adaptation HPI != QI Capacités intellectuelles Autres formes d'intelligences → Réceptivité → Préhension → Compréhension → Adaptation → Instinct	+ ? + + + + + +
C'est-à-dire « instinct » ?	EA / Cog. Cog. / RT EA Cog. Cog.	Choses que l'on ressent → Hors du champ de connaissances ou des acquisitions Ex. de l'instinct → Je devine quand une collègue est enceinte L'instinct peut être freinant → Ressenti étouffant → Incapacité à trier toutes les informations → Incapacité à analyser toutes les informations	 - - - -
Pour quelles raisons ?	Cog. / EA	Trop d'informations perçues	-
Autres particularités ?	Com. / Soc. Soc. Cog. Cog. / RT Cog. / EA	Capacité d'adaptation → Quoi dire, quand, pourquoi, comment, etc. On me demande une question simple → Réflexion sur qui, quoi, comment, pourquoi, que dire, etc. → Oubli de la question → Car trop de ressentis parasitant	+ - -

Phénomènes déjà observé chez des élèves non-EHPI ?		Oui ➔ Mais peut-être n'étaient-ils pas encore diagnostiqués	
Présence d'une manière différente d'aborder le travail chez les EHPI ?	RT Com. RT RT / Cog. / EA RT / Cog. / EA	EHPI qui s'ennuient EHPI qui perturbent la classe EHPI qui refusent d'apprendre ➔ En dehors des domaines de prédilections ➔ Au sein des domaines de faiblesses B ne peut pas être catégorique sur la présence ou non d'une manière différente d'aborder le travail	- - - ? ?
Auparavant (pause), tu m'avais parlé des HPI en souffrance. Peux-tu développer ?	EA Com. / Soc. Soc. EA Cog. / Soc. Cog. / Soc. RT Soc. EA	Souffrance car : ➔ Problèmes d'adaptation ➔ Problèmes de socialisation ➔ Certains HPI ressentent un décalage ➔ Manière de fonctionner différente ➔ Manière d'appréhender différent Ennui en classe Relations difficiles ➔ Les EHPI souffrent	- - - - ? ? - - -
Rappel d'une question durant la pause	EA EA / Dif. / Soc. Cad.	Adultes qui vont faire un test de QI car en souffrance ➔ Souffrance causée par le décalage ➔ Jamais de prise en compte des particularités	- -
Prise en	Dif. / Cog.	On n'a pas les mêmes connexions que les EHPI	?

compte des particularités ?	Cad. Cad. / EA Cad. / Soc.	Cas par cas Avec amour Ouverture ➔ Malgré les différences trouver un terrain d'entente pour avancer	+ + +
Donc des outils pour communiquer ?	Cad. / Soc. Cad. / Soc. Cad. Cad.	Oui ➔ Communiquer ➔ Ecouter ➔ Pour atteindre un objectif commun ➔ Avec patience	+ + + +
	Com. / Soc.	Ex. d'un EHPI au regard compatissant car B ne comprenait pas ➔ EHPI souvent patients ➔ EHPI cherchent souvent à expliquer	+ + +
Quand détecter un HPI ?	EA	Dès la naissance À 45 ans après dépressions nerveuses et tentatives de suicide	-
Quand détecter un EHPI en classe ?	Inc.	Suspicion générale ➔ « Je ne sais pas ce que je suspecte »	
	Com. RT / Cog.	Observations ➔ Comportement ➔ Durée d'apprentissage	
	Inc.	Besoin d'aide car B démunie Observations ➔ Présence de fluctuations ➔ Changement soudain	
Qu' observes-tu ?		Utilisation de l'instinct ➔ Une lampe s'est allumée ➔ Laquelle ? Dans un premier temps, vérifier ce qui a trait au corps ➔ Vue ➔ Ouïe ➔ Autres Dans un second temps, vérifier s'il y a un trouble	

Outils / Moyens à disposition ?	<p>Inc. Inc. Cad. Cad. / Par.</p> <p>Inc.</p> <p>Inc. / Cad.</p> <p>Cad.</p> <p>Cad. / Par. Cad.</p> <p>Cad. / Par.</p> <p>Cad. / Par.</p> <p>Cad.</p> <p>Par. Inc. Cad.</p> <p>Cad.</p> <p>Com./Soc./EA RT Cog. Cog. / RT</p>	<p>Palettes larges de suspicions et d'indices</p> <p>« La 1^{ère} fois [xxxx] était démuni-e »</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Autisme ou HPI ? ➔ Signalement du HPI ➔ Plus valorisant pour les parents <p>« Je ne suis pas formée pour diagnostiquer »</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ « Mais cela va mieux depuis que je me suis documentée » ➔ « J'ai appris pour pouvoir aider l'EHPI » <p>L'école a transmis des informations sur qui appeler et quand</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ On peut dire aux parents aller voir X ➔ Sans diagnostic <p>Une fois le diagnostic posé</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Transmission d'informations de l'intervenant aux parents ➔ Les parents transmettent une partie des informations ➔ On sait quoi faire <p>Ex. parents dys- : « Mon enfant est dys- »</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ « Je ne sais pas » ➔ Ressource externe <p>Ex. de l'enfant autiste (?) / HPI : test de QI par l'intervenant externe</p> <p>Anamnèse complète demandée à l'enseignante par l'intervenant externe</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Comportement ➔ Attitude face à l'apprentissage ➔ Compétences ➔ Progression 	-
Qu'est-ce qu'on a à disposition ?	<p>Cad. / Inc. Inc. Cad.</p> <p>Cad. RT / Cog.</p>	<p>Il faut demander de l'aide</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Parfois on se trompe ➔ Réessayer pour envoyer la bonne aide à l'enfant <p>Parfois B ne fais pas de signalement</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Car l'enfant a seulement besoin de temps 	

Quel avenir en général pour les EHPI ?	EA Cad.	<p>Là où c'est grave, ce sont les EHPI détectés à l'âge adulte</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Ces personnes souffrent ➔ Relecture et documentation par B face à cela <p>« Je refuse de répondre à cette question »</p>	-
Quel parcours scolaire en général pour les EHPI ?	Cad./EA/Soc./Com. Inc. / Cad. Inc. / Cad.	<p>Suivi thérapeutique</p> <p>Encadrement scientifique pour l'enseignant</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Mais on en sait peu actuellement ➔ « On est des balbutiants » 	-
Quel parcours scolaire en général pour les EHPI détectés ?	Cad./EA/Soc./Com. Cad. / EA / Cog.	<p>Suivi psychologique</p> <ul style="list-style-type: none"> ➔ Aider l'EHPI à comprendre son fonctionnement 	
Quel parcours scolaire en général pour les EHPI non-détectés ?		« Regardes l'émission de la RTS » (sur les EHPI détectés à l'âge adulte)	

+ = positif

- = négatif

? = inconnu

n/i = non interprété

Annexe 24 : C

Sujet abordé ou questions	Sous-thèmes abordés	Discours en mots-clés	Jugement
Définition du HPI ?	RT EA Jus. Cog. / EA Cog. / EA Cog. RT Soc. EA Dif. / Soc. EA EA Cad. RT / EA RT EA EA / Cog. EA EA	Quelqu'un qui a besoin de donner du sens à ce qu'il fait Hypersensibilité Sentiment de justice Peine à gérer les idées qu'il a Cognitivement et émotionnellement : pensée en arborescence Voit les choses dans la globalité Ne rime pas forcément avec échec scolaire Difficulté à trouver sa place au sein d'un groupe Sentiment d'être différent Décalage vis-à-vis des pairs Pense que le problème vient de lui Peu de confiance en eux Besoin d'être valorisé → Fonctionne à l'affect → Travaillent plus facilement pour les autres que pour eux-mêmes → Besoin de reconnaissance → Se remet souvent en question → Si pas de reconnaissance « Je n'en vaud pas la peine » → Dévalorisation de soi	- ? ? ? - - - - - - - ? - ? - -
Dévalorisation si pas de reconnaissance ?	EA Par. / EA ? Cad. / Par. Cad. / EA RT / cog. Soc. EA EA Cog. RT / Cog. RT / Cog.	Non, présente constamment → Si l'entourage dévalorise, HPI « coulé » → Dépend des ressources de l'HPI → Si cadre familial ok, moins de problèmes → Très complexe à gérer si aucun cadre HPI = quelque chose qu'on ne peut pas apprivoiser Souvent lié aux aptitudes scolaires → C'est pourquoi j'ai insisté sur autre chose en partie 1 (association-libres) Prise en compte sociale importante aussi Gestion des émotions difficile Amplification des ressentis Ex. si un EHPI reste « bloqué » sur quelque chose, il le restera jusqu'à ce qu'il ait une réponse → Par ex. s'il y a une incohérence légère dans la donnée → Ou quelque chose qu'ils ne comprennent	- - - - ? ? ? - ? ? ? ?

As-tu fait des observations de ce phénomène ?	RT / Cog.	pas → EHPI peuvent rester complètement coincés	-
	RT	Ex. travail en classe avant les devoirs → EHPI lève la main et dire qu'ils n'ont pas encore rendu les devoirs	
	EA	Ils sont déjà angoissés	-
	Cad. / EA	→ Si changement du cadre habituel, EHPI déstabilisés	
	EA	→ Sentiment d'insécurité profond	-
		Oui	
	Cad.	Dès qu'un entretien avec les parents était fait	
		→ Mot et définition du HPI	
	Dif.	→ Enfant différent	
	Cad.	→ Ce n'est pas une excuse	?
	Dif.	→ C'est une part de l'individualité de l'enfant	+
	Cad.	→ On peut l'aider	
	RT	Pour un EHPI une bonne note c'est normal	
	RT	Une mauvaise note, c'est une catastrophe	-
Est-ce que ces solutions sont perçues différemment par les EHPI ?	Cad.	Mettre en place une relation de confiance	
	Cad. / EA	→ Pouvoir rassurer l'enfant	
	Cad.	→ Exprimer ce qu'il viendra ensuite	
	Cad. / EA	→ Faire cela plutôt que de le stigmatiser	
	Cad.	→ Peut-être même faire de l'humour avec l'EHPI	
	Cad. / RT	→ Aider l'EHPI à se concentrer	-
	Cad. / EA	→ Valoriser l'EHPI	
		Tout cela amène une évolution	
	Cog. / RT	→ Scolairement	
	EA / Soc.	→ Socialement	
		Pas de réelles différences	
		→ Possible de mettre aussi pour un élève à TADHA par ex.	
	Com.	→ Surtout au vu des similitudes dans le comportement	?
		→ D'après mes courtes années d'expériences	
	RT	L'EHPI énerve vite l'enseignant	-
		→ L'EHPI a vite tendance à faire des remarques	-

Donc, par ex., la valorisation fonctionne plus particulièrement sur les EHPI ?	RT	➔ S'accroche aux détails	-
	Inc.	➔ Pointe les failles de l'enseignant ➔ L'enseignant perd patience	? -
	Cad. / Inc.	Mais dès qu'on comprend le fonctionnement des EHPI, on comprend qu'il ne faut pas s'énerver	
	Cad.	➔ Cadrer l'EHPI ➔ Similaire en ce sens aux élèves à TADHA	
	Cad. / EA	➔ Cadre précis pour éviter les angoisses	-
	Cad. Inc.	Applicables pour tous les élèves ➔ Mais savoir qu'un EHPI fonctionne ainsi, cela aide	
	Cad. Cad. ?	Une des choses qui peut fonctionner Faire preuve de compréhension Savoir dire stop ➔ L'EHPI n'arrive pas à se mettre de barrières	-
	Cog.	➔ Il pense constamment	
	Cog. Cog.	Ex. en course d'école L'EHPI croise une vieille dame ➔ Pensée existentielle ➔ Prise de conscience de la mort de soi et des autres	
	EA	➔ EHPI émotionnellement « pris »	-
	EA EA / Dif.	EHPI = enfants angoissés ➔ Car leurs soucis ne correspondent pas à ceux de leur âge	- ?
	EA / Soc. RT / EA RT / EA RT / Cog.	Ils se sentent en décalage vis-à-vis des pairs Ils adorent montrer ce qu'ils savent faire ➔ Quand ils aiment ce qu'ils font ➔ Quand ils sont doués	- + ? ?
	EA/Cog./Com. Inc.	Ils aiment le côté « je sais tout » ➔ Mais parfois énervant	? -
	EA EA	Ils s'illustrent là-dedans car ils en besoin ➔ Car ils souffrent	-
	EA ?	Ex. d'un EHPI en difficulté scolaire qui montre tous les jours ce qu'il fait comme passe-temps à C ➔ Envie de partager cela ➔ Il s'arrangera pour que ce soit « son truc » dans la classe	+ +

	? EA	➔ Sa « spécificité » ➔ Pour pouvoir être reconnu et valorisé	?
C'est-à-dire un masque ?	Com. / Soc. Com. / Soc. EA	EHPI parfois insolents EHPI parfois prétentieux ➔ Il s'agit d'un masque	- - -
	EA / Cog. Cog.	Pour ne pas montrer leurs failles	-
	Cog. / EA	Ils savent qu'ils sont EHPI ➔ Ne comprennent pas les implications émotionnelles	-
	Cad. / EA	➔ Nécessité d'apprendre à les gérer	-
	EA	➔ Submergés émotionnellement parfois	-
	Com. / Soc.	➔ Expression de cela inadaptée socialement	-
	Soc. Dif. / Soc.	Ils doivent avoir des clés / outils pour interagir ➔ Pour ne pas paraître « bizarre » ➔ Ce n'est pas évident	-
	Cad.	Il faut travailler cela ➔ C'est ce qui influencera le plus la suite	
Donc travailler la gestion des émotions et la communication ?	Cog.	Oui ➔ Sans pour autant se cacher derrière l'excuse « Je suis HPI »	-
	RT	➔ Même si parfois les EHPI ont de la peine à être persévérant	-
	RT / Cog. RT	Dans les domaines où ils sont doués, « ça va » ➔ Si à un moment donné il y a des difficultés, ils vont baisser les bras	-
	RT	➔ Car ils n'ont pas l'habitude de travailler	-
	Cad. / EA RT / EA Cad.	C'est pour cela qu'il faut les valoriser ➔ Vu que les efforts sont très liés à l'affect ➔ Voir qu'ils sont soutenus est le meilleur moyen pour les faire progresser	
	Cad. / RT	➔ Même là où ils ont des difficultés	
Je ne sais pas sur quoi rebondir		« Désolée [...] il y a un arbre »	
Pourrais-tu développer la métaphore de l'arbre ?		Ex. de la course d'école Racine = but de la course d'école Tronc = vieille dame ➔ L'enfant bifurque sur la branche à partir	

Que se passe-t-il quand ils ont des angoisses ?	Cog. Cog.	de la vieille dame → « Pleins d'idées qui fument dans la tête » → Amènent à d'autres idées	?
	Cog.	C veut amener l'EHPI sur une autre branche → L'EHPI se souviendra de la branche « le côté éphémère de la vie »	
	EA Cog. / EA	→ Le sujet qui l'a angoissé toute la journée → Il n'a pas réussi à se déconnecter de cela	- -
	Cog. Cog. EA	Le lendemain en classe, discussion sur la sortie EHPI raconte avec plusieurs détails précis → Raconte la sortie → Raconte l'histoire de la vieille dame → N'a pas réussi à dormir car il angoissait	+ - -
	RT / Cog.	Même principe en français → Les EHPI ne comprennent pas l'appris par cœur	?
	Cog. Inc. Cog. / RT	→ Questionnent le sens (toute leur vie) → Parfois C embêtée pour répondre → Si pas de réponse, ils vont bloquer jusqu'à l'avoir trouvée	- -
	EA	→ Car l'inconnu les angoisse	-
	Cad. Cad. / EA	Il faut savoir d'où elles viennent → Possibilité ensuite de mettre des mots dessus	
	EA	Par ex. si un enfant sait qu'il est HPI → Ce n'est pas un mal ou une maladie → « On vit très bien avec »	+ +
	Cad. EA	Mais si personne n'arrive à dire ce qu'il a → Angoisse	-
	Cog./EA/Cad.	Mais expliquer à un enfant que la vie est faite d'angoisses, de chose que l'on ne sait, que l'on évolue, etc.	
	Cad.	→ Aide	
	Cog.	Un EHPI a très vite la croyance que les adultes savent tout	
	Cad. Com.	→ Il faut dire à l'EHPI quand on ne sait pas → L'EHPI va ensuite tester les connaissances de l'enseignant	
	Cad. / RT RT RT	→ Expliquer que ne pas savoir ≠ échec → Car pour un EHPI, ne pas savoir = échec → Ne pas réussir à gérer quelque chose = échec	- -
	Cad. / RT	→ Il faut leur montrer que l'on apprend des choses au fur et à mesure de la vie	

C'est-à-dire les ressentis ?	Cad. / EA	Les EHPI sont rassurés de savoir que tout le monde est faillible, surtout les enseignants → Car pour eux un enseignant est infaillible	
	Cad. / EA	Si tout cela est expliqué à l'EHPI, qu'il y a un suivi, qu'il y a une collaboration école-famille, éventuellement aussi avec un thérapeute, un sport pour se défouler, pour s'exprimer → Cadre adéquat	
	Cad.		
	EA / Cog.	L'EHPI se sent souvent bête de ressentir ce qu'il ressent → Il n'arrive pas à poser des mots précis sur leurs ressentis	-
	EA		-
	EA Com. / Soc.	Leurs ressentis extrêmes Leurs réactions extrêmes	? -
		Ex. d'une situation où 2 élèves sont annotés pour bavardage, l'EHPI ne parlait pas → Injustice « suprême » → Rester focaliser dessus → L'idée qu'un adulte peut être injuste est insupportable	-
	Cog. / EA RT / Cog. / EA Cog. / EA		
	Cog. / EA Cog. / EA	Les EHPI voient les choses en noir ou blanc → Ils peinent à mettre des nuances	? ?
	Cog. / EA Cog. EA Cad. Cad. / EA Cad.	Ils peinent à mettre des mots sur leurs ressentis → Ne peuvent pas nuancer → Tendance à dramatiser → Mettre des mots réglerait ces problèmes → Mettre des mots calmerait les angoisses → Nécessité d'un soutien pour y arriver	- - - - - -
Soutenu par qui ?	Cad. Cad. Cad. Par. Cad.	Par un groupe qui fonctionne ensemble → Rapport de confiance avec l'enseignant → Ne pas croire que l'EHPI fait exprès → Dialogue franc avec les parents → Enfant impliqué dans la discussion	-
	Cad. / EA	Souvent, les EHPI ont besoin d'un bilan psychologique → Gestion des émotions → Lieu de parole à eux → Laisser libre court aux émotions qui les submergent	-
	EA Cad. EA		
	EA	→ Apprendre à les gérer	-
	EA	→ Développer des outils pour les gérer	-
	EA	→ Sinon les angoisses pèsent	-
	EA/Com./Soc.	→ Sinon ils fonctionnent comme une	-

Par quoi expliquerais-tu cette souffrance ?	EA	cocotte-minute jusqu'à l'explosion ➔ Cette explosion veut dire « je suis en souffrance aidez-moi »	-
	Dif.	Sentiment d'être différent	-
	Dif. / Cog. / EA	➔ Mais ne pas avoir le mode d'emploi Ne pas pouvoir mettre de mots sur cette souffrance	-
	Cad.	Ne pas être pris en compte tel qu'on est	-
	Dif. / Soc.	➔ Avoir l'impression qu'il s'agit de quelque chose qu'il faut cacher	-
	EA / Soc. EA	En 7-8H entrée dans l'adolescence ➔ Besoin d'appartenance ➔ Besoin d'être dans la norme	
	Dif.	Dans ces degrés les EHPI réalisent qu'ils ne rentrent pas dans cette norme ➔ Mais peut-être n'est-ce pas une tare	?
	Com.	Pour les EHPI, l'identification à un groupe passe par des similitudes ➔ Idem pour tout le monde	
	Dif. / Cog.	Reproduction de certains comportements pour rentrer dans la norme ➔ Quand l'EHPI réalise qu'il fonctionne différemment, il va l'exprimer quelque part	?
	EA	➔ En sport ou par une activité artistique par ex.	?
Cela signifie qu'il faut être attentif à beaucoup de chose vis-à-vis des EHPI ?	RT / EA EA EA / Cog.	➔ Souvent ils s'y expriment très bien ➔ Car besoin de faire ressortir tout cela ➔ Car cela leur vide la tête, car ils peuvent mettre le cerveau sur « off » un moment	+ ? ?
	Soc. EA	Oui Point de vue relationnel Façon d'exprimer les choses	
	RT / Cog. Cad.	Ex. « rebondir » sur un élément de réponse ➔ L'EHPI ne retient qu'un mot ➔ Il faut faire attention à ce que l'on dit	-

	Cad.	Les EHPI ont aussi de l'humour ➔ Il est possible d'établir une relation de confiance avec de l'humour	+
	Cad.	➔ Faire de la dérision ou de l'auto-dérision avec respect	+
	Cad. / Par. Cad. Cad.	Collaboration école-famille-réseau ➔ Suivi de l'EHPI ➔ Réseaux réguliers	
	Cad. / Par. Par. Par. Par. / EA RT	Dépend aussi de la façon dont la famille gère la situation ➔ Certaines familles n'acceptent pas l'étiquette « HPI » ➔ Certaines familles ont peur d'en parler ➔ Peur des préjugés « surdoué » ou « génie » ➔ Il y a aussi les EHPI en difficulté scolaire	-
	Cad. Cad. Cad. / EA EA RT / Cog.	« L'important c'est le dialogue franc » Montrer que l'ensemble du réseau tire sur la même corde Que l'EHPI se sente soutenu ➔ Lui donne confiance ➔ Lui permet de progresser	
	Com./Soc./EA RT / Cog. EA	Constats faits en classes Elèves qui dysfonctionnaient En échec scolaire Malheureux Problèmes de santé (hospitalisation)	- - -
	Inc.	A la fin de l'année, je me demandais ce qu'il arriverait lors de la suivante	
	Cad. Inc.	6 mois plus tard, un élément déclencheur ➔ Réseau qui a posé les choses ➔ Parfois l'enfant a encore des difficultés à gérer parfois	?
	Cad. / Inc. EA	➔ Mais maintenant C peut anticiper ➔ Observer les signes d'anxiété ou de nervosité	-
	Cog. / RT EA / RT / Cad.	➔ Si l'élève pose beaucoup de questions ➔ Le fait d'avoir été entendu et compris et d'être soutenu aide l'élève	
	Cad. / EA Cad.	➔ Cadre sécurisant et rassurant ➔ Enfant reconnu dans son ensemble (pas que le HPI)	
	Inc. EA/Cog./Soc.	➔ HPI != maladie ➔ HPI = « apprendre à vivre avec et à en faire une force »	+ ?
		En tant qu'enseignante, je réalise que certains	

A partir de quoi et quand suspecter un HPI ?	Cad.	camarades d'école avaient des signes	
	Cad.	→ Ce n'était peut-être pas pris en compte	
		→ Peut-être qu'on ne diagnostiquait pas	
	Cad.	Il y a aussi les mesures en fonction des difficultés scolaires	
	Cad.	Cas par cas	
	Cad.	→ Similaire aux mesures BEP en ce point	
	Cad.	→ Prendre en compte les spécificités des élèves est nécessaire	
		→ Métier humain	
	Com./EA/Soc.	Fortes réactions face à l'injustice	?
	Dif. / EA / Soc.	Enfants qui se sentent à l'écart	-
Comment décrirais-tu l'avenir en général des EHPI ?	RT	Exigeant envers eux-mêmes	?
	RT / Cog.	Ont de la peine à comprendre le sens si pas de réponse de l'enseignant	?
	Cog.	Très curieux	?
	RT / Cog.	Ont de la peine à comprendre l'intérêt d'apprendre par cœur	?
	Cad. / RT	→ Si pas de réponse de l'enseignant, l'EHPI ne saura pas pourquoi il devrait s'investir dans l'apprentissage	
	Com.	Aussi la façon de répondre parfois insolente	-
	Com.	Le côté « je sais tout »	?
	Com.	Le fait qu'il remettra en question la parole de l'enseignante	?
	EA	Un adulte qui n'a pas appris à gérer ses émotions	-
	EA	→ Angoisses subit à longueur de journées	-
	EA	→ Ne sait pas exprimer le trop-plein d'émotions	-
		→ Potentiellement dangereux	-
	EA	→ Peut apparaître dépressif puis euphorique	?
	Cad.	C'est donc une question de gestion	
	Cad.	→ Comment ç'a été pris	
	Cad. / EA	→ Quels rapports avec les membres du cadre ?	
	Cad.	→ Lui permettre de grandir avec	?
	Cad.	→ Mettre un cadre	
	Cad. / EA	→ Psychothérapie	
	Cad. / EA	→ Mettre des mots sur les émotions	
	Cad.	→ Faire du HPI une force	+
	Cad. / EA	→ Accepter les différences avec les pairs	?
	Cad. / Soc.	→ Être tolérant envers les pairs (vitesse de travail)	?

Parcours scolaire en général des EHPI ?	Cad. / Soc.	➔ Accepter que les pairs soit moins spontanés	?
	Soc.	Les pairs doivent composer avec le HPI	?
	Soc.	➔ Le HPI doit composer avec les pairs	?
	RT / Cog.	S'épanouir dans son métier	
		➔ Mais avec une vie privée	
	RT	➔ Sinon il risquerait de « tout sacrifier pour son métier »	-
	RT	➔ Trouver un équilibre	
	Dif.	➔ Finalement, même chose que pour les non-HPI	
	RT / EA	Ne pas faire les choses pour faire plaisir	?
	RT	➔ Mais en fonction de ce que l'on attend	
	RT	➔ Souvent, les EHPI sont fixés sur ce que l'on attend d'eux	?
	EA	➔ Sentiment de devoir important	?
	EA / Cog.	➔ A l'âge adulte, remise en question totale	
	RT	➔ « Qu'est-ce que moi je veux ? »	
		Il est possible de faire tout cela à l'âge adulte, mais c'est bien complexe	
		➔ Syndrome de l'adulte « Je ne peux pas changer »	
		➔ L'EHPI est encore malléable	?
		➔ L'adulte (HPI) se met des barrières	-
	Cad.	Difficile à gérer au début	-
	Inc.	➔ Car pas de diagnostic posé	
	Com./Soc./EA	➔ Parfois les EHPI ont de la peine à apprendre les règles de vie	-
	Cad.	Dès que c'est pris en compte assez vite	
	Cad. / EA	➔ Gestion des émotions	-
	Cad. / RT	➔ Pas un frein au parcours scolaire	?
	Cad.	➔ Si géré adéquatement	
	Cad. / EA	Une démarche de psychothérapie est souvent souhaitable	
	Cad.	➔ L'école ne peut pas imposer cela	
	Cad. / Par.	➔ Domaine privé de la famille	
	Cad. / Par.	➔ Si les parents ont eu une mauvaise expérience à ce sujet, rien ne se fera	
	Cad. / Par.	Ce qui amène le plus dans les réseaux, c'est la collaboration école-famille	
	Cad. / EA	S'il y a besoin d'une psychothérapie, il est dommage de ne pas la faire	

Souhaitez-tu développer encore quelque chose ?	Cad. EA EA EA / Par. / Cad. Cad. / Par. Par. / Cad. Cad.	→ Manque → Car 45-60 minutes que pour l'EHPI → Pas de peur de s'exprimer → Pas de conflits de loyauté → Le thérapeute transmet certaines informations aux parents → Les parents font de même auprès de l'école s'il y a un rapport de confiance → Eviter les non-dits	
	Inc.	Ex. parfois on se rend compte que l'on n'a pas certains éléments	
	Inc.	→ Une fois que l'on a compris la situation, on comprend mieux l'enfant	
	Cad.	Est-ce que le canton de Neuchâtel a les moyens financiers pour tout cela ?	
	Cad,	→ Toutes les mesures évoquées ont un coût	
	Cad. / Par. Cad.	En tant qu'enseignant on ne peut pas obliger → Suivi sporadique proposé par l'école	
	Cad.	Parfois je me dis « je sais ce qui pourrait être bon pour l'élève, pourquoi on n'essaye pas ? »	
	Cad.	→ Si ça ne marche pas, on arrête	
	Cad.	→ Embêtant d'être freiné pour des raisons financières	
		Oui	
	Inc.	Actuellement on peut identifier	
	Inc.	→ Contrairement à avant	
	EA / Cog.	→ Ces générations ont été diagnostiquées à l'âge adulte → Beaucoup plus dur, notamment avec l'effet rétrospectif	
	Inc. Cad. EA Cad.	Aujourd'hui on peut poser des mots → On a des solutions → Mais il ne faut pas dramatiser → S'il y a un trouble associé c'est autre chose	+
	Cad. Cad. Cad. / EA / RT Cad. / EA	→ En ce cas mesures pédagogiques → Assouplissement du travail → Mais sinon, il faut pousser les EHPI au mieux → Leur donner confiance	+
	Cad. Cad. / RT EA Cad.	Problème actuel : émane de l'école actuelle → On en demande toujours plus aux élèves → Les EHPI sont très angoissés → Certains élèves ne rentrent pas dans le	-

	Cad.	<p>moule de l'harmonisation</p> <p>➔ Même s'ils n'ont pas leur place en FS</p>	
	Cad.	<p>Qu'on arrête de penser que réussir sa vie = faire des études</p> <p>➔ L'école et la société pousse à l'obtention de diplôme</p>	
	Inc. Cog. / EA	<p>➔ On oublie les autodidactes</p> <p>➔ Il est difficile à 12 ans de connaître sa voie</p>	
	RT / Cog.	<p>Ex. connaître le passé simple est inutile si l'on souhaite construire un mur en ciment</p>	
	Cad. Cad. Cad. / EA / Cog. / Soc.	<p>C'est une question de choix</p> <p>➔ Montrer aux élèves toutes les possibilités</p> <p>➔ Ces possibilités ne doivent pas devenir un frein à leur développement personnel (cognitif, émotionnel et social)</p>	
	EA / RT	<p>➔ Risque qu'ils se mettent encore plus la pression</p>	
	Cad. Cad. / Inc. Cad. / EA / RT	<p>L'école aujourd'hui elle détecte, tant mieux</p> <p>➔ Mais il serait mieux si elle arrêta d'enfoncer le clou</p> <p>➔ Elle rajoute de la pression à des élèves qui le font déjà naturellement</p>	

+ = positif

- = négatif

? = inconnu

n/i = non interprété

Annexe 25 : Résumé thématique (A, B et C)

[illegible]

	Problèmes d'adaptation 2 Souvent patient Parfois arrogant Parfois insolent 2 Parfois prétentieux	+ - - -
Comportement	Troubles du comportement 2 Comportement pour attirer l'attention « Professeur tournesol » Sérieux, posé, peu « léger » Réactions « autistiques » Similaire avec un TADHA Enerve vite l'enseignant 2 « Je sais tout » 2 Réactions extrêmes 3 Reproduction de comportement pour rentrer dans la norme Possible d'anticiper Peut remettre l'enseignant en question Parfois de la peine à apprendre les règles de vie	- - -
Différences	Les pairs réalisent vite la différence Différences qui se ressentent Dans un autre univers 2 Différences qui se remarquent immédiatement Enfant différent 4	?
Cadre	Ok seulement si pris en charge 2 Prise en charge rapide 2 Cas par cas 3 Collaboration école / famille 5 Prise en charge familiale 2 Dialogue école / famille Matériel supplémentaire Travail supplémentaire Travail différencié Travailler l'ouverture d'esprit Travailler l'entraide Travailler la sociabilité 2 Travailler l'affectif 5 Travailler la communication Travailler l'écoute Aider l'EHPI à comprendre son fonctionnement Pas que du drill Travail de recherches Ressources informatiques Ressources ludiques Ecole avec des défis Inclusion en FR Valorisation 4 « Petit maître » / Responsabiliser Direction scolaire comme soutien Avancement scolaire 2 Soutien psychologique 4 Assistante scolaire Classe spéciale pour EHPI 2h/semaine Peu de solutions On a des solutions	-

	<p> Soutien parentale 2 Orienter les parents Mettre en place un réseau 3 Respecter le HPI 3 Parents compréhensifs Intervenants sur la même longueur d'ondes 3 Amour Malgré les différences trouver un terrain d'entente pour avancer Liste d'intervenant externe à appeler Relation de confiance Rassurer l'enfant 3 Lui donner confiance 2 Cadrer (discipline) l'EHPI Cadrer pour éviter les angoisses Admettre qu'on ne sait pas Expliquer que ne pas savoir \neq échec Faire attention à ce que l'on dit Donner du sens aux apprentissages Faire du HPI une force Identification possible Montrer les possibilités Ne pas leur mettre une pression supplémentaire </p>	
Incompréhension	<p> Parfois les enseignants pensent que c'est une « mode » Parfois les enseignants pensent que c'est un enfant-roi Enseignant qui « bloquent » parfois Enseignant démuni 4 Pas simple à gérer 2 Lecture scientifique Demander de l'aide Ne pas croire que l'EHPI fait exprès Comprendre la situation permet de comprendre l'enfant (Freiné pour des raisons financières) </p>	
Risque	<p> L'ennui 2 Comportements inadéquats 2 Dégouter l'EHPI du travail Refus du travail supplémentaire Problèmes de discipline en classe Attention aux injustices Intégration sociale si avancement Redoublement si avancement Déprimer / Dépression Difficultés scolaires Refus d'apprendre </p>	

+ = positif

- = négatif

? = inconnu

Sous-thèmes	Nombre d'occurrences totales	Nombre d'occurrences différentes	Jugement émis, total
Cognition	31	27	+ = 5 / - = 1
Rapport au travail	37	31	+ = 4 / - = 1
Emotions / Affectivité	49	32	+ = 1 / - = 3
Social	22	17	+ = 1 / - = 9
Comportement	18	13	+ = 0 / - = 7
Différences	9	5	+ = 0 / - = 0 / ? = 2
Cadre	85	53	+ = 0 / - = 2
Incompréhension	13	9	+ = 0 / - = 0
Risque	13	11	+ = 0 / - = 0
Total	277	198	+ = 11 / - = 23 / ? = 0