

Adapter son enseignement pour les élèves à haut potentiel intellectuel

**Quels moyens mettre en place pour répondre à
leurs besoins ?**

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : **Julie Charpié**
Sous la direction de : **Nicolas Barré**
Delémont, avril 2019

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Monsieur Barré pour son accompagnement ainsi que la réflexion qu'il a su susciter en moi tout au long de ce travail.

Je remercie également les enseignantes qui ont accepté d'accorder de leur précieux temps en vue des entretiens destinés à la réalisation de ce travail.

J'exprime aussi ma gratitude aux enseignants et enseignantes de la *session d'enrichissement* de Delémont ainsi que du *Cours HP* de Moutier qui m'ont accueillie dans leur classe pour une observation.

Pour terminer, je remercie mes proches de m'avoir aidée et soutenue tout au long de ce travail ainsi que d'avoir participé à la relecture de ce dernier.

Avant-propos

Résumé

Ce travail traite des enfants à haut potentiel intellectuel (HPI) dans les classes régulières de l'école primaire. L'élaboration de leurs caractéristiques permet de mieux comprendre ces élèves. Toutefois, il est difficile de définir un portrait-type des enfants HPI, car ils peuvent avoir des profils très différents.

J'évoque notamment leur fonctionnement cognitif, leurs attitudes face aux apprentissages ou encore le plan relationnel qui les concerne. De par leurs caractéristiques, ces élèves ont des besoins spécifiques qu'il est important de prendre en compte afin de pouvoir leur proposer les aménagements correspondants. Ceci dans le but qu'ils s'épanouissent et bénéficient d'un parcours scolaire enrichissant, tant socialement qu'intellectuellement.

Pour connaître ces besoins, j'ai réalisé, avec des enseignantes, des entretiens qui m'ont permis de saisir les stratégies de différenciation qu'elles mettent en place pour des élèves HPI, ainsi que les raisons qui les poussent à le faire. De plus, j'ai constaté que les aménagements effectués pour les enfants HPI sont également utiles à d'autres élèves de la classe.

Cinq mots clés :

- HPI
- Caractéristiques des élèves HPI
- Besoins spécifiques
- Relations aux autres
- Stratégies de différenciation

Liste des figures

| | |
|--|----|
| Figure 1 : Les points forts de l'élève HPi | 15 |
| Figure 2 : Les points faibles de l'élève HPi | 16 |
| Figure 3: Caractéristiques des élèves HPi | 28 |

Liste des tableaux

| | |
|---|----|
| Tableau 1: Calendrier des entretiens | 24 |
| Tableau 2: Signes utilisés pour la transcription | 25 |
| Tableau 3: Les points forts des élèves HPi | 29 |
| Tableau 4: Les points faibles des élèves HPi | 29 |
| Tableau 5: Activités liées à la relation entre l'élève HPi et ses pairs | 31 |
| Tableau 6: Relation entre l'élève HPi et son enseignante | 32 |
| Tableau 7: Attitudes face aux apprentissages | 34 |
| Tableau 8: Mises en place pour éviter l'ennui | 36 |
| Tableau 9: Conséquences de l'ennui | 38 |
| Tableau 10: Difficultés rencontrées par les élèves HPi | 39 |
| Tableau 11: Facteurs de réussite | 41 |
| Tableau 12: Différenciation à l'école enfantine | 42 |

Sommaire

| | |
|---|-----------|
| INTRODUCTION | 1 |
| CHAPITRE 1. PROBLÉMATIQUE | 4 |
| 1.1 DÉFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE | 4 |
| 1.1.1 <i>Les raisons qui m'ont poussée à choisir ce sujet</i> | <i>4</i> |
| 1.1.2 <i>En quoi cela pose-t-il problème ?</i> | <i>5</i> |
| 1.1.3 <i>Mon intérêt de future enseignante</i> | <i>6</i> |
| 1.2 ÉTAT DE LA QUESTION | 7 |
| 1.2.1 <i>L'évolution de l'enfant HPI au fil du temps</i> | <i>7</i> |
| 1.2.2 <i>Notions</i> | <i>7</i> |
| 1.2.3 <i>Quotient intellectuel</i> | <i>8</i> |
| 1.2.4 <i>Filles vs garçons</i> | <i>9</i> |
| 1.2.5 <i>Troubles associés</i> | <i>9</i> |
| 1.2.6 <i>Les différents profils</i> | <i>10</i> |
| 1.2.7 <i>Ce que disent les recherches : caractéristiques du HPI</i> | <i>11</i> |
| a) <i>Le fonctionnement cognitif</i> | <i>11</i> |
| b) <i>Relations avec les autres</i> | <i>12</i> |
| c) <i>Face aux apprentissages</i> | <i>13</i> |
| 1.2.8 <i>Diverses pistes d'action</i> | <i>14</i> |
| 1.2.9 <i>Approche critique des éléments théoriques</i> | <i>16</i> |
| 1.3 QUESTION DE RECHERCHE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE | 17 |
| 1.3.1 <i>Ma question de recherche</i> | <i>17</i> |
| 1.3.2 <i>Mes objectifs de recherche</i> | <i>18</i> |
| CHAPITRE 2. MÉTHODOLOGIE | 20 |
| 2.1 FONDEMENTS MÉTHODOLOGIQUES | 20 |
| 2.1.1 <i>Recherche qualitative plutôt que quantitative</i> | <i>20</i> |
| 2.1.2 <i>Démarche compréhensive</i> | <i>20</i> |
| 2.1.3 <i>Approche déductive</i> | <i>21</i> |
| 2.1.4 <i>Enjeu ontogénique</i> | <i>21</i> |
| 2.1.5 <i>Objectif à visée heuristique</i> | <i>21</i> |
| 2.2 NATURE DU CORPUS | 22 |
| 2.2.1 <i>Récolte des données : entretien semi-directif</i> | <i>22</i> |
| 2.2.2 <i>Procédure et protocole de recherche</i> | <i>23</i> |
| 2.2.3 <i>Echantillonnage</i> | <i>24</i> |
| 2.3 MÉTHODES ET TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNÉES | 25 |
| 2.3.1 <i>Transcription</i> | <i>25</i> |
| 2.3.2 <i>Traitement des données</i> | <i>26</i> |
| 2.3.3 <i>Méthodes et analyse</i> | <i>27</i> |

| | |
|--|-----------|
| CHAPITRE 3. ANALYSE ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS..... | 28 |
| 3.1 CARACTÉRISTIQUES DE L'ÉLÈVE HPI..... | 28 |
| 3.1.1 <i>Points forts et points faibles de l'élève HPI</i> | 29 |
| A) L'intérêt | 30 |
| B) L'hypersensibilité | 30 |
| 3.2 LE RAPPORT À L'AUTRE | 30 |
| 3.2.1 <i>Activités liées à la relation de l'élève HPI avec ses pairs</i> | 31 |
| 3.3 LE RAPPORT À L'ENSEIGNANTE | 32 |
| 3.3.1 <i>Enseignantes elles-mêmes HPI : Quelle influence sur leur pratique ?</i> | 33 |
| 3.4 LES ATTITUDES FACE AUX APPRENTISSAGES | 34 |
| 3.4.1 <i>Le manque de persévérance</i> | 34 |
| 3.4.2 <i>L'ennui</i> | 35 |
| A) Mises en place pour pallier l'ennui..... | 36 |
| B) Conséquences de l'ennui | 38 |
| 3.5 DIFFICULTÉS RENCONTRÉES PAR LES ÉLÈVES HPI | 39 |
| 3.6 LES FACTEURS DE RÉUSSITE | 41 |
| 3.7 DIFFÉRENCIATION A L'ÉCOLE ENFANTINE | 42 |
| 3.8 ADAPTER SON ENSEIGNEMENT POUR TOUS LES ÉLÈVES | 44 |
| CONCLUSION..... | 45 |
| RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES | 50 |

Introduction

Je souhaite développer le sujet de la HPI, car celui-ci m'interpelle depuis le début de ma pratique professionnelle à la HEP. Initialement, ma vision des élèves HPI était encore celle du premier de classe qui obtient de très bons résultats et réussit sans qu'aucune difficulté ne traverse son chemin. Toutefois, on m'explique qu'ils ont des besoins particuliers. C'est pourquoi je souhaite savoir qui sont ces élèves, afin de pouvoir mieux les comprendre et connaître ce dont ils ont besoin.

Le nombre d'élèves HPI par classe étant approximativement de un à deux, je serai certainement amenée à en rencontrer dans ma profession d'enseignante. C'est pour cette raison que je juge nécessaire de détenir des connaissances au sujet de la HPI. De plus, il s'agit d'un thème qui a malheureusement très peu été abordé durant les cours dispensés à la HEP.

De prime abord, nous pourrions penser que les élèves HPI ne rencontrent aucune difficulté scolaire et obtiennent de très bons résultats. De plus, les termes utilisés pour faire référence à ces enfants, tels que *surdoué* ou encore *précoce*, nous conduisent sur cette fausse route.

Ce n'est pas parce que leur quotient intellectuel est supérieur à la norme que ces enfants HP n'ont besoin ni d'aide ni de reconnaissance, que l'on doive attendre d'eux des résultats continuellement excellents ou qu'ils ne devraient pas rencontrer de difficultés d'intégration : bien au contraire ! (Perrodin, Poulin et Revol, 2015 p.21)

Paradoxalement à ce que l'on pourrait croire, ces enfants ne sont pas plus intelligents, mais leur intelligence est qualitativement différente. En effet, ils résonnent d'une manière inhabituelle, en raison de leur pensée intuitive qui les conduit, par exemple, directement au résultat, sans passer par les étapes intermédiaires. De plus, leur pensée fonctionne en arborescence.

Clark et Shore (2008) mettent en évidence que souvent, l'attention de l'enseignant ne se porte pas sur les élèves HPI, car ils pensent qu'ils n'ont pas besoin d'autant de considération. Guilloux confirme ces propos en affirmant que « les enseignants ont souvent tendance à croire qu'ils ne peuvent rien apporter à ces enfants, alors qu'au contraire, leur rôle est capital » (p.48). Ainsi, la relation enseignant-élèves est primordiale et ces enfants ont besoin d'être reconnus, comme expliqué par la suite de ce travail.

Guilloux (2016) relève la nécessité de détenir des connaissances concernant ces enfants : « De la connaissance des spécificités de ces enfants naîtront la reconnaissance et la mise en place d'attitudes bienveillantes et respectueuses des différences ainsi que des aménagements quant aux contenus pédagogiques » (p.200).

Dès lors, il me semble important de détenir des savoir-faire liés à la HPI, dans le but d'être capable d'identifier ces élèves, ainsi que de mettre en place des stratégies de différenciation correspondant à leurs besoins spécifiques.

Mes questions de départ sont donc les suivantes : Qui sont ces élèves ? Quelles sont leurs caractéristiques ? Comment agir face à leurs spécificités ?

En tant qu'enseignants, nous devons être en mesure de répondre aux besoins des élèves. En effet, le Département de l'Education, de la Culture et des Sports du canton de Neuchâtel (DECS, 2009) affirme que « toutes les différences obligent l'école à répondre à un défi important : aménager des mesures éducatives et pédagogiques adaptées » (p.1).

Il n'y a pas que les enfants ayant des troubles d'apprentissages ou un handicap qui nécessitent des adaptations spécifiques. Les élèves HPI ont également des besoins éducatifs particuliers.

En outre, il est primordial de ne pas uniquement résumer la HPI par le QI (quotient intellectuel). Bien que celui-ci soit plus élevé que la norme, certains élèves rencontrent des difficultés à l'école, qui peuvent être notamment causées par le fait qu'ils n'ont pas appris à apprendre. C'est ce que Terrassier, dans la préface de Kieboom (2011), nous explique :

Il existe des situations pièges, en particulier celle de l'enfant qui réussit sans aucun effort au niveau des premières classes de l'école élémentaire à la grande satisfaction des parents. Quelques années plus tard, cet enfant qui n'a jamais eu besoin de développer des qualités d'attention, d'organisation, de persévérance et de travail va se trouver fort dépourvu face à des contenus plus complexes qui commencent à exiger ces qualités. (p.6)

Grâce aux constats établis, nous comprenons que l'école a un rôle primordial à jouer et c'est pourquoi je m'intéresse aux stratégies de différenciation que les enseignantes mettent en place pour les élèves HPI présents dans leur classe.

Suite à toutes ces interrogations et aux différentes lectures que j'ai effectuées, mes questions de recherche sont les suivantes :

- 1) Quels sont les moyens mis en place par les enseignants lorsqu'ils ont affaire à des élèves diagnostiqués HPI ?**
- 2) Pourquoi ces moyens ont-ils été définis ?**
- 3) Ces moyens permettent-ils de répondre aux besoins des élèves ?**

Mon travail est constitué de trois parties principales qui sont la problématique, la méthodologie, ainsi que l'analyse et l'interprétation des résultats.

La problématique situe les enjeux et les intérêts de cette recherche, afin de cibler l'angle de cette dernière. Cette partie du travail contient plus précisément les principaux concepts liés à ma recherche. Je décris les différents profils types des enfants HPI, leurs caractéristiques cognitives, relationnelles, scolaires ainsi que quelques pistes d'action permettant de répondre au mieux à leurs besoins. Ceci pour aboutir à mes questions et objectifs de recherche.

D'autre part, la méthodologie fait référence au type de recherche dans lequel s'inscrit mon travail. Il s'agit d'une *recherche qualitative*, ayant une *démarche compréhensive* et une *approche déductive*. Je décris et justifie ensuite le moyen de collecte des données qui est l'*entretien semi-directif*. Celui-ci m'a permis d'interroger les enseignantes afin de connaître leurs expériences avec les enfants HPI qu'elles ont rencontrés dans leur classe. De plus, l'échantillonnage est décrit et les méthodes d'analyse des données sont explicitées.

En outre, l'analyse et l'interprétation des résultats sont présentées à travers les thèmes principaux découlant de ma question de recherche.

Pour conclure, je présente synthétiquement les résultats obtenus, tout en les mettant en relation avec mes questions et objectifs de recherche. Je mets également en exergue ce que ce travail m'a procuré, ainsi que les difficultés qui sont survenues. Enfin, je propose un élargissement possible pour poursuivre la réflexion.

Chapitre 1. Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

1.1.1 Les raisons qui m'ont poussée à choisir ce sujet

Depuis le premier stage effectué dans le cadre de la HEP, je m'interroge quant aux élèves HPi¹. Ayant entendu auparavant le terme de *surdoué*, on m'explique alors qu'il s'agit de la nouvelle notion utilisée afin de définir la spécificité qui touche ces personnes. Dès lors, je me pose de nombreuses questions au sujet de ces enfants et de leurs caractéristiques. J'ai questionné des enseignantes que j'ai rencontrées sur le terrain afin d'en savoir davantage à ce sujet. Cependant, malgré les réponses apportées à mes interrogations, ma vision des élèves HPi n'est pas claire et je n'arrive pas à comprendre pourquoi ces derniers ont des besoins particuliers. En effet, les différentes caractéristiques employées afin de désigner les particularités de ces enfants laissent à penser que ceux-ci obtiennent de bons résultats sans rencontrer le moindre obstacle.

Les notions permettant de nommer la spécificité des enfants auxquels je m'intéresse sont étudiées plus en détail par la suite. Toutefois, je tiens à préciser que j'emploie, tout au long de ce travail, le terme de haut potentiel intellectuel (HPi) afin de les désigner. Les raisons qui m'ont incitée à faire ce choix sont également détaillées plus loin.

Lalande (2015) relève que dans l'inconscient collectif, l'enfant HPi correspond au premier de la classe, à celui qui réussit sans qu'aucune difficulté ne traverse son chemin. Ceci est vrai chez certains élèves HPi qui arrivent à s'adapter au système scolaire. Tamisier (2007) confirme ces propos : « On pense souvent, à tort, que si un enfant est véritablement surdoué, il s'en sortira toujours, même si le système éducatif ne semble pas être adapté à lui » (pp. 57-58). L'auteure a également relevé l'incapacité pour les enfants HPi à s'adapter aux situations scolaires.

Lalande (2015) insiste sur le fait que l'élève HPi n'est ni incompetent ni incapable. Bien au contraire, il est pourvu de capacités hors norme et peut réussir extraordinairement. Pour cela, l'école et plus particulièrement les enseignants ont un rôle primordial à jouer en cas de

¹ cf 1.2.2 : raison du choix de ce terme

présence d'un élève HPi dans une classe. Leurs devoirs face à de tels élèves sont définis par la loi scolaire.

À titre d'exemple, pour le canton du Jura, l'article quatre mentionne :

L'intégration se fait en fonction de la nature des besoins éducatifs particuliers ou du handicap et dans tous les cas où elle est bénéfique à l'enfant. Elle doit répondre aux besoins de ce dernier par les mesures diversifiées et graduées les moins restrictives pour lui, tout en garantissant les qualités de l'enseignement général. (*Intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers*, 2013)

L'enseignant doit donc être capable d'aider l'élève en fonction de ses besoins afin de lui proposer des contenus et des moyens d'apprentissage adaptés.

1.1.2 En quoi cela pose-t-il problème ?

Les données recueillies par le Département de l'Education, de la Culture et des Sports du canton de Neuchâtel (DECS, 2009) montrent que globalement un tiers des élèves HPi pourrait connaître un échec scolaire au fil de leur scolarité. Toutefois, Siaud-Facchin (2012) nous rend attentifs au fait qu'il faut rester prudent face à ces chiffres qui concernent uniquement les enfants diagnostiqués. En effet, un enfant en situation de réussite qui a de bonnes relations avec son entourage ne va pas éveiller les soupçons et sa situation ne sera pas incluse dans les statistiques.

Cependant, si l'on se fie à Jankech (2007), ces chiffres correspondent aux élèves de la onzième année HarmoS. En effet, le taux d'apprenants présentant des difficultés augmente au fil des années scolaires. Ce phénomène est expliqué par Lalande (2015) qui affirme que petit, l'élève HPi n'a pas besoin de faire d'effort afin de trouver des réponses. Ces facilités l'ont alors empêché de développer des méthodes de travail efficaces. Par la suite, les apprentissages deviennent complexes et demandent à l'élève de faire des efforts, ce qui est pour lui difficile à effectuer.

Siaud-Facchin (2012) affirme que pour l'enfant HPi, l'école est l'endroit dans lequel il souffre le plus. Il se sent à l'écart pour cause de sa différence de fonctionnement, mais il a également de la peine à comprendre les exigences scolaires et à s'y adapter. Pour les enseignants, il est difficile d'accepter que cet élève, qui semble intelligent, ne réussisse pas facilement.

Si l'enfant HPI n'est pas pris en compte par l'enseignant, Lalande (2015) prétend qu'il va se désintéresser et s'ennuyer à l'école. Une autre conséquence, définie par Terrassier (1999), est appelée *effet pygmalion négatif*. C'est-à-dire que l'enfant aura des difficultés à assumer son haut potentiel et il va ainsi se conformer à ce que l'enseignant attend de lui.

1.1.3 Mon intérêt de future enseignante

En tant que future enseignante, il est donc important pour moi de posséder des connaissances au sujet des enfants HPI. La citation de Siaud-Facchin (2012) relève l'importance de s'intéresser à ces enfants : « Plus le diagnostic est pratiqué tôt, plus grandes seront les possibilités d'installer l'enfant dans une dynamique de réussite » (p.112). Autain-Pléros (2013) ajoute que les tests peuvent se pratiquer dès l'âge de 3 ans. Cependant, la majorité des enfants est testée aux alentours de l'âge de 8 ans. « C'est dommage, on a déjà perdu du temps » (Autain-Pléros, 2013, p.52).

De plus, Clark et Shore (2008) nous indiquent qu'un grand nombre d'élèves HPI ne sont pas identifiés. Ils ont énuméré les raisons de ce phénomène, dont le facteur principal est que les enseignants ne possèdent pas suffisamment de connaissances quant aux caractéristiques de ces élèves. D'un point de vue théorique, la présente étude a donc comme but d'identifier les élèves HPI dans une classe. En effet, en ayant conscience des différentes caractéristiques de ces élèves, les enseignants seraient plus facilement alertés en cas de présence d'un enfant HPI dans leur classe. Par la suite, cette recherche pourrait également permettre d'agir sous un angle pratique face aux élèves HPI. En effet, Clark et Shore (2008) affirment que « toutes les identifications du monde seront vaines si l'on ne crée pas de nouvelles chances d'apprendre d'une manière appropriée » (p.32).

Il me paraît alors important pour un enseignant de détenir des connaissances au sujet de ces élèves afin de pouvoir leur proposer un enseignement adapté.

1.2 État de la question

1.2.1 L'évolution de l'enfant HPI au fil du temps

Adda (1999) indique que ce n'est qu'à partir des années 50 que l'on a commencé à s'intéresser d'une façon scientifique au sujet avec l'utilisation du terme *surdoué* comme terme initial.

« Mais la prise de conscience de l'importance des efforts réalisés à travers le monde date du premier *Congrès Mondial pour les Enfants Surdoués*, à Londres, en 1975 » (Terrassier, 1999, p.14). Dès lors, l'objectif était de communiquer les expériences réalisées en vue de permettre une connaissance supérieure du sujet.

Par la suite, Guilloux (2016) estime que « Depuis quelques années, les spécificités des enfants à besoins particuliers sont mieux prises en compte » (p.10). Cependant, elle prétend que la plupart des enseignants ne sont pas suffisamment formés au sujet des élèves HPI.

1.2.2 Notions

Les termes qui désignent les élèves auxquels je m'intéresse sont multiples : *surdoué*, *précoce*, à *haut potentiel* et bien d'autres encore. Cependant, la Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB, 2013) nous explique que la notion la plus adéquate est *haut potentiel*. Effectivement, il a fallu choisir « un terme qui rende compte de la réalité complexe de ces jeunes [...] » (p.5). Toujours d'après la FWB, le concept de *surdoué* amène à la représentation d'un don et accentue l'image d'un jeune qui réussit tout ce qu'il entreprend. Siaud-Facchin (2012) a quant à elle choisi le terme de *zèbre* afin d'éviter une dénomination connotée comme c'est le cas pour les différentes notions employées.

Le zèbre n'est-il pas le seul animal sauvage que l'homme n'a pu domestiquer ? Son pelage rayé n'est-il pas destiné à jouer avec les ombres et la lumière pour mieux se dissimuler mais soudain apparaître dans toute sa splendeur en se détachant, par ses rayures, de tous les autres animaux de la savane ? Et n'a-t-on pas l'habitude de parler d'un *drôle de zèbre* pour désigner un individu original, peu banal ? (Siaud-Facchin, 2012, p.27)

La métaphore de Siaud-Facchin permet de se rendre compte que les enfants HPI sont tous différents les uns des autres, tout comme le zèbre dont les rayures diffèrent de celles des autres.

Tamisier (2007) relève que les nuances des différents termes donnés importent peu. En effet, tous les auteurs restent unanimes sur le fait que le premier critère quant à la détection de ces enfants reste le quotient intellectuel. De plus, l'auteure nous rend attentifs au fait qu'il s'agit du seul critère commun à tous les enfants HPi. En effet, toutes les autres caractéristiques, quelle que soit leur nature, peuvent varier.

J'ai donc choisi d'employer le terme de *haut potentiel intellectuel* (HPi) afin de nommer la spécificité qui touche les enfants auxquels je m'intéresse. Effectivement, après avoir pris connaissance de certains éléments théoriques, cette désignation me paraît être la plus adéquate, car comme l'indique Autain-Pléros (2013), « Nous sommes dans le cadre non pas d'une intelligence supérieure quantitativement mais d'une forme d'intelligence qualitativement autre » (p.23). Ainsi, le terme de *surdoué*, qui a une connotation de supériorité, ne me paraît pas être adapté par rapport à la réalité intellectuelle de ces enfants. Quant au terme de *précoce*, plus particulièrement *intellectuellement précoce*, Revol (2012) explique la signification de cette notion par le fait que la différence entre l'enfant HPi et les autres personnes de son âge s'atténuerait par la suite. Cependant, ce n'est pas le cas, car son haut potentiel sera présent durant toute sa vie et c'est la raison pour laquelle ce terme a été mis à l'écart.

1.2.3 Quotient intellectuel

Adda (1999) affirme qu'à partir d'un quotient intellectuel au-dessus de 125, l'enfant est qualifié de HPi. En revanche, Vuille et Sieber (2013) relèvent que « [...] le quotient intellectuel (QI) supérieur à 130 joue encore le rôle de critère unique d'identification du HPi. » (p.47). Cependant, ils indiquent qu'il est important de prendre en compte le profil de l'enfant afin de comprendre ses besoins particuliers qui varient d'une personne à une autre. Selon ces auteurs, le QI ne contribue qu'à étiqueter l'enfant, mais n'aide aucunement quant à la détermination des besoins de l'élève. Il est, par conséquent, indispensable de prendre en compte des éléments tels que les facteurs personnels de l'enfant (motivation, créativité...), les facteurs environnementaux qui touchent la famille et l'école, ainsi qu'un éventuel trouble comme un déficit de l'attention, une dyslexie, etc. Dès lors, des mesures pédagogiques en faveur de l'enfant peuvent être mises en place.

1.2.4 Filles vs garçons

Plusieurs études relèvent que les garçons HPI sont davantage signalés que les filles. À titre d'exemple, la recherche effectuée par Vuille et Sieber (2013) contient, sur cinq personnes faisant partie de l'échantillon, une proportion de quatre garçons. À ce propos, Terrassier (1999) affirme que la quantité de garçons HPI est supérieure à celle des filles. À contrario, Tamisier (2007) atteste que les statistiques ont prouvé que le nombre de filles HPI est aussi élevé que celui des garçons. Une hypothèse selon laquelle les filles sont moins souvent détectées que les garçons est, selon Persod (2010) cité par Vuille et Sieber (2013), qu'elles possèdent des caractéristiques moins révélatrices que celles des garçons, ce qui fait que les parents auront moins tendance à demander un bilan d'identification HPI. Selon Vuille et Sieber (2013), les raisons de ce phénomène sont multiples. À titre d'exemple, les filles peuvent faire preuve d'un niveau d'adaptation qui est meilleur. Lalande (2015) confirme ces propos en indiquant que les filles se font plus discrètes que les garçons.

1.2.5 Troubles associés

L'enfant HPI peut également être touché par un trouble dit *dys*. En effet, Autain-Pléros (2013) affirme qu'un quart des enfants HPI sont également dyslexiques ou dyspraxiques. De surcroît, les chiffres recueillis par l'auteure montrent que 10% de ces enfants sont également atteints par un TDA (trouble du déficit de l'attention). À ce propos, le ministère de l'éducation nationale (s.d.) relève que la prévalence de ces troubles chez l'enfant HPI est supérieure à celle des personnes n'étant pas HPI. De plus, l'enfant peut être touché par plusieurs troubles simultanément, car ceux-ci se combinent parfois entre eux, comme le TDA et la dyslexie par exemple.

Siaud-Facchin (2012) affirme que ces troubles peuvent être en lien avec les particularités du fonctionnement cognitif de l'enfant, mais ce n'est pas toujours le cas. Si l'on prend l'exemple de la dyslexie, elle peut être associée au fait que l'élève HPI traite les informations globalement. En effet, l'apprenant comprend ce qu'il lit en le faisant de manière globale. Cependant, lorsqu'il doit déchiffrer, il rencontre davantage de difficultés.

En outre, Vuille et Sieber (2013) affirment qu'il existe une distinction entre les compétences et les performances de l'élève HPI. Ainsi, l'existence de troubles associés peut être une raison qui explique un écart entre ses compétences et ses performances. En effet, ces troubles ont pour conséquence un impact négatif sur les performances scolaires dans la

mesure où ils « [...] filtrent l'actualisation des compétences de l'enfant en performances pédagogiques » (Vuille et Sieber, 2013, p.53).

Gerber, Miserez-Caperos et Schertenleib (2018) relèvent que la présence de troubles est l'une des spécificités centrales qui touchent la complexité des enfants HPi. En effet, ces troubles peuvent compliquer l'apprentissage, le suivi ainsi que le diagnostic.

1.2.6 Les différents profils

Lalande (2015) nous explique qu'« il est difficile de définir un portrait type de l'élève surdoué, car aucun d'eux ne se ressemble » (p.31).

Malgré les caractéristiques générales du HPi, ces enfants ont des comportements différents. C'est pourquoi plusieurs auteurs ont établi différents types de profils. Ceux-ci diffèrent d'un auteur à l'autre, tant par le nombre de profils que par les caractéristiques permettant de les définir. Prenons l'exemple de Kieboom (2011) qui nous propose six profils différents. Toutefois, la FWB (2013) précise qu'il faut toujours être prudent quant aux étiquetages de leurs comportements. Ces profils, parfois instables et qui peuvent être combinés entre eux sont les suivants :

- Le profil *brillant* : ces élèves effectuent leurs tâches rapidement et obtiennent de bons résultats scolaires et n'ont en général pas de troubles du comportement.
- Le profil *provocateur* : ceux-ci ont des difficultés à se conformer au système scolaire. De plus, ils ont tendance à corriger les adultes et à remettre en question les capacités de ceux-ci.
- Le profil *discret* : ils font tout pour ne pas se faire remarquer. À titre d'exemple, ils font en sorte de faire des erreurs dans les évaluations, ceci dans le but de figurer dans la moyenne. Ils ne veulent pas admettre leur talent dans le but d'être acceptés par leurs camarades. Ils sont souvent frustrés, manquent d'assurance et n'ont pas une bonne estime d'eux-mêmes.
- Le profil *décrocheur* : ces élèves souffrent d'une estime de soi négative et se sentent rejetés, car le système n'a pas répondu à leurs besoins. Dans la plupart des cas, ils rencontrent des difficultés dans leurs travaux scolaires et dérangent les autres ou s'effacent.
- Le profil *à double étiquette* : ces enfants possèdent soit des troubles d'apprentissage tels que la dyslexie, le TDAH ou encore le syndrome d'Asperger, soit des troubles affectifs comme une anxiété de l'échec. Souvent, ils empruntent un comportement perturbateur.
- Le profil *autonome* : ces derniers, indépendants, ont de bons résultats scolaires. Au contraire des enfants HPi au profil *discret*, ceux-ci ne se laisseront pas influencer par le niveau scolaire des autres élèves. En effet, ils se sentent mieux dans leur peau. Contrairement au profil *brillant* qui correspond aux élèves ayant des résultats constants, les *autonomes* peuvent se prendre de passion pour un sujet et étonner leur entourage.

Kieboom (2011) nous explique que ces profils permettent particulièrement aux enseignants d'adapter leur enseignement en fonction du type d'enfant. En effet, leurs différences font qu'ils n'auront pas tous les mêmes besoins. Par exemple, pour un enfant au profil *brillant*, le programme peut être accéléré et enrichi. Pour un élève HPi *autonome*, un projet sur le long terme peut être proposé.

1.2.7 Ce que disent les recherches : caractéristiques du HPi

Comme nous l'avons vu précédemment, la détermination du quotient intellectuel n'est pas suffisante pour comprendre l'enfant et lui venir en aide. Il est alors nécessaire de connaître les caractéristiques qui le définissent afin de pouvoir lui proposer des aménagements.

a) LE FONCTIONNEMENT COGNITIF

Siaud-Facchin (2012) affirme que « La singularité du mode de pensée de l'enfant surdoué est la pièce angulaire sur laquelle est construite toute la différence de cet enfant » (p. 63). Lalande (2015) ajoute que le mode de fonctionnement cognitif unique chez l'enfant HPi est la première caractéristique qui touche tous ces enfants. Il est donc indispensable de saisir les particularités de sa pensée dans le but d'avoir une compréhension de l'enfant HPi.

Premièrement, les origines du haut potentiel proviennent, selon Guilloux (2016), notamment d'un fonctionnement cérébral qui diffère. Si l'on se fie à Siaud-Facchin (2012), l'hémisphère gauche du cerveau est le plus sollicité dans les sociétés occidentales. Il intervient en ce qui concerne le langage, les raisonnements logiques, l'écriture, etc. Or, selon l'auteure, chez l'enfant HPi, c'est le cerveau droit qui est dominant. Il est lié à l'émotion, la créativité ainsi qu'à l'intuition. Toutefois, dans ses travaux plus récents, Ramus (2018) infirme l'implication supérieure de l'hémisphère droit chez les élèves HPi. Ce chercheur indique qu'il existe une plus grande connectivité entre les deux hémisphères.

De plus, la pensée de l'élève fonctionne en arborescence. Autain-Pléros (2013) compare cet aspect avec une marmite bouillonnante. La conséquence est telle que lorsque l'apprenant sera confronté à une situation problème, il ne va pas utiliser un seul outil dans le but de parvenir à une solution, mais, au contraire, de nombreux moyens vont lui ouvrir la porte à de multiples réponses.

Etant donné que l'élève raisonne de manière intuitive, il a des difficultés à expliciter le chemin qui l'a mené au résultat. En mathématiques par exemple, la solution d'un calcul lui paraît évidente, mais il ne peut expliquer la procédure effectuée. « Il est donc important qu'il

prenne conscience de sa manière de procéder et apprenne à la formuler pour pouvoir s'impliquer activement dans le processus d'apprentissage » (Perrodin, Poulin et Revol, 2015, p. 132). Ceci peut être fait par le biais d'une autoévaluation qui permettra à l'élève de réfléchir sur sa manière de travailler ou en lui demandant de manière régulière comment il a fait afin de parvenir à une réponse.

Le rôle de l'enseignant défini par Autain-Pléros (2013) est de « [...] lui apprendre et l'aider à canaliser sa pensée, à trier et organiser ses idées » (p.27). Sans cela, une frustration sera ressentie par l'enfant qui ne pourra pas faire part de ce qui lui traverse l'esprit.

En plus d'une forme d'intelligence qui diffère, l'hypersensibilité est une des particularités de l'enfant HPI. En effet, Siaud-Facchin (2012) nous explique qu'il possède une perception sensorielle très élevée. Par conséquent, l'enfant est très sensible à ce qui se passe autour de lui et ses sentiments sont également intenses. Par exemple, du fait de son hypersensibilité, la moindre remarque peut avoir un fort impact sur lui. De plus, l'enfant HPI est particulièrement sensible à l'injustice.

En ce qui concerne le mode de pensée de l'enfant HPI, d'après Louis et Ramond (2007), une de ses particularités est qu'il perçoit difficilement les implicites. Ceci provoque notamment des incompréhensions de consignes. Dans un but de limiter ces effets, ils suggèrent notamment de demander aux élèves de reformuler les consignes.

De plus, certaines questions lui paraissant évidentes, l'enfant HPI a tendance à aller chercher des réponses complexes et n'ayant parfois pas la capacité de les expliquer, il répond qu'il ne connaît pas la solution. À titre d'exemple, Siaud-Facchin (2012) nous présente la situation suivante qui s'est produite lors d'un test d'intelligence effectué par une adolescente. À la question « Qu'est-ce qui fait que le fer rouille ? », elle a répondu qu'elle ne savait pas, puis, après l'avoir interrogée, elle a expliqué qu'elle ne connaissait pas le processus chimique de l'oxydation. En effet, la réponse *oxydation* ne pouvait pas, pour cette élève, être la bonne solution, car il s'agissait d'une évidence.

b) RELATIONS AVEC LES AUTRES

En ce qui concerne le facteur émotionnel, la relation affective que l'enfant a avec son enseignant joue un rôle primordial quant à sa réussite. Siaud-Facchin (2012) affirme que les résultats de l'élève HPI ne sont pas liés à ses compétences, mais aux liens affectifs. Nous constatons donc qu'il s'agit d'un enjeu majeur à prendre en compte. Autain-Pléros (2013)

confirme ces propos en ajoutant que la vie sociale avec ses camarades permet à l'enfant de compenser un éventuel ennui en classe, afin d'éviter des situations de rejet scolaire.

Dans le but de favoriser le contact avec l'élève HPi, selon Perrodin, Poulin et Revol (2015), la confiance, la confiance, la bienveillance, l'empathie sont autant d'éléments importants que l'enseignant peut mettre en place.

c) FACE AUX APPRENTISSAGES

Selon Siaud-Facchin (2012), les plus grandes difficultés rencontrées par l'élève sont liées aux modalités d'apprentissage. C'est pourquoi il a besoin d'une pédagogie adaptée à son mode de fonctionnement. L'auteure nous explique que chaque nouvel apprentissage scolaire est découpé en plusieurs parties qui sont travaillées les unes après les autres. Ainsi, cette façon de procéder est efficace pour la plupart des élèves. Cependant, cette modalité n'est pas adaptée pour l'enfant HPi car son cerveau fonctionne de manière globale. De surcroît, afin de permettre à la plupart des élèves de saisir la matière abordée, l'enseignant a recours à la simplification. Cependant, chez l'enfant HPi, cette manière de travailler « [...] n'éveille aucune curiosité, aucun intérêt, aucune stimulation, aucune motivation » (Siaud-Facchin, 2012, p.125). Ses compétences n'arrivent pas à se mobiliser, ce qui fait que l'enfant décroche.

Un autre élément que l'on retrouve chez les élèves HPi est l'ennui. L'étude réalisée par Siaud-Facchin (2012) relève que « L'ennui est la star des plaintes de l'enfant surdoué » (p.116). En effet, il s'agit de l'élément qui alarme le plus souvent les enseignants. Cette lassitude ne provient pas du contenu de l'apprentissage. En revanche, la forme sous laquelle se déroule celui-ci en est la cause. Le rythme des cours, les répétitions, le partage de la matière en petites unités avec simplifications sont autant d'exemples qui provoquent de l'ennui chez l'enfant HPi. Clark et Shore (2008) ajoutent que l'ennui peut aboutir à un désintérêt pour l'école, voire même à une mauvaise conduite. Les résultats de la recherche de Tamisier (2007) confirment ces propos en montrant que l'enfant HPi n'apprécie pas la routine. Effectivement, face à des tâches récurrentes, il a tendance à rêver et à décrocher.

1.2.8 Diverses pistes d'action

Face à un fonctionnement qui diffère chez les élèves HPi, il est essentiel de mettre en place des éléments afin d'adapter la pédagogie en fonction de leurs besoins.

On ne peut exiger d'un aveugle qu'il voie, comme on ne peut exiger d'un enfant intellectuellement précoce qu'il adapte son mécanisme cognitif à celui des autres. Sa manière de penser, c'est sa richesse, la lui retirer, c'est le handicaper et lui barrer le chemin de la réussite scolaire. (Lalande, 2015, p.106)

A cette fin, nous allons à présent dresser quelques pistes d'actions concrètes qui peuvent être mises en place selon les besoins de ces élèves.

Tout d'abord, Lalande (2015) souligne l'importance de donner du sens aux apprentissages. Souvent, les élèves HPi ont tendance à ne pas effectuer les tâches pour lesquelles ils ne comprennent pas les objectifs. C'est la raison pour laquelle il est nécessaire de leur présenter une vision globale de ce qui va être étudié. À titre d'exemple, il est constaté que l'apprentissage des tables de multiplication et des tableaux de conjugaisons pose problème à la majorité des enfants HPi. En effet, ces tâches sont dépourvues de sens aux yeux de l'élève, car si l'on prend l'exemple de l'apprentissage des tables de multiplication, celui-ci ainsi que celui de la technique opératoire sont souvent dissociés. Or, il a besoin d'associer à cet apprentissage la technique opératoire, c'est-à-dire en réalisant des opérations simultanément tout en disposant de la table de multiplication.

Siaud-Facchin (2012) confirme les propos de Lalande en soulignant que « [...] l'enfant surdoué ne peut fonctionner si le sens des choses n'est pas clairement défini » (p.129). Il est alors important d'avoir en tête cet élément afin de pouvoir aider ces élèves à entrer dans les tâches qui leur sont demandées.

De plus, Guilloux (2016) propose, afin d'éviter que les élèves HPi s'ennuient lorsqu'ils ont fini une tâche avant les autres, de se lancer dans un projet. Elle relève différents aspects positifs à travers ce travail qui permet notamment à l'élève d'être motivé, d'employer sa créativité, d'éviter les exercices de routine.

Etant donné la curiosité des élèves HPi, Winebrenner (2008) relève leur enthousiasme face à l'étude de sujets traités en profondeur comme les projets. Elle nous propose différents exemples tels que la création d'un jeu à partager par la suite avec toute la classe ou encore

la rédaction d'une histoire. Pour ce faire, il est nécessaire que l'élève débute un projet lié à son intérêt personnel. Guilloux (2016) nous propose d'utiliser un contrat qui détermine notamment le type de projet choisi et les engagements de l'élève qui peuvent être les suivants : le droit de continuer son projet lorsque l'enseignant lui a donné l'autorisation, la possibilité de demander de l'aide en cas de difficultés, etc. En plus de la mise en place d'un contrat, Schlatter (2019) mentionne l'importance de cadrer le projet en ayant une planification. L'élève peut, par exemple, commencer par rechercher des sujets qui l'intéressent, sélectionner celui qu'il veut traiter, définir une question principale, rechercher des sources d'information, rassembler les informations, etc. De plus, elle suggère de prévoir une auto-évaluation que l'enfant remplira une fois son projet terminé.

En conclusion, Autain-Pléros (2013) nous présente deux figures représentant les points forts ainsi que les points faibles des élèves HPI. Il suggère de « [...] valoriser fortement les aspects positifs et étayer les aspects négatifs afin que votre élève puisse coller au plus près à ses potentialités en étant moins parasité par ses faiblesses [...] » (p.23).



Figure 1 : Les points forts de l'élève HPI²

² Autain-Pléros (2013), p.30

Les points faibles de l'élève précoce

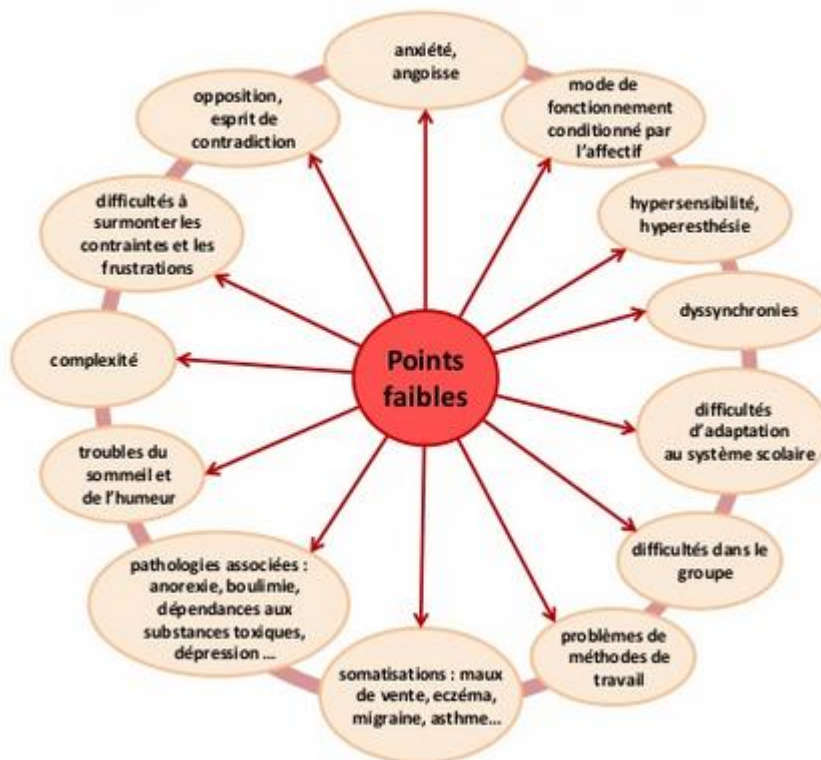


Figure 2 : Les points faibles de l'élève HPI³

1.2.9 Approche critique des éléments théoriques

Je pense qu'il est important de garder un regard critique face à certains éléments que nous pouvons interpréter de manière différente par rapport à la façon dont chaque auteur les exprime. Prenons l'exemple de Guilloux (2016) qui nous explique qu'il faut aller au-delà des apparences à l'égard des enfants HPI. En effet, l'incapacité d'un élève à trouver une solution peut être interprétée comme un comportement provocateur. Cependant, ceci est une représentation erronée, car comme nous l'avons vu, c'est son mode de pensée qui est la cause d'un tel fonctionnement. Il faut alors rester vigilant face à cet écart existant entre les apparences et la réalité.

³ Autain-Pléros (2013), p.31

En outre, au vu de l'individualité de chaque élève HPI, je pense qu'il est important de faire preuve de bon sens en évaluant les besoins de l'enfant. Prenons l'exemple d'un élève pourvu d'une mémoire exceptionnelle : il sera certainement inutile pour lui de procéder à des exercices de répétitions, car il n'en a pas besoin et cela pourrait provoquer un ennui.

1.3 Question de recherche et objectifs de recherche

1.3.1 Ma question de recherche

Les éléments découverts dès le début de mon travail au sujet des élèves HPI m'ont permis de constater que ceux-ci ont des besoins particuliers qu'il faut prendre en compte par le biais de la différenciation pédagogique. Par la suite, ma question de départ s'est révélée : « Comment agir face à ces spécificités ? » De plus, étant donné l'existence de profils différents, je me suis demandé comment prendre en compte les caractéristiques de ces élèves, dans le but d'agir et de répondre à leurs besoins. Puis, l'élaboration de la problématique m'a permis d'établir ma question de recherche qui se décline en trois sous-questions :

1) Quels sont les moyens mis en place par les enseignants lorsqu'ils ont affaire à des élèves diagnostiqués HPI ?

Les élèves HPI sont des enfants ayant des besoins particuliers. J'ai notamment indiqué cet élément en relevant la nécessité de mettre en place des moyens d'apprentissage adaptés. À travers cette question, j'ai donc désiré savoir quelles stratégies les enseignantes utilisent afin de répondre aux besoins des élèves.

2) Pourquoi ces moyens ont-ils été définis ?

Cette question m'a permis de saisir les raisons qui ont poussé les enseignantes à élaborer ces moyens. Pour leur permettre d'y répondre, j'ai souhaité qu'elles me décrivent les caractéristiques de l'élève HPI présent dans leur classe, plus particulièrement celles permettant l'élaboration de ces moyens. Ceci permet de mettre en lien ces deux éléments.

3) Ces moyens permettent-ils de répondre aux besoins des élèves ?

J'ai souhaité comprendre comment ces moyens permettent aux élèves d'accomplir leur scolarité malgré leurs différences. Pour ce faire, j'ai demandé aux enseignantes les objectifs qu'elles souhaitent que l'élève atteigne à travers les stratégies qu'elles mettent en place. J'ai également voulu savoir comment les enseignantes vérifient si ces moyens sont efficaces.

1.3.2 Mes objectifs de recherche

Dans le cadre de ce travail, je me suis penchée sur la relation pédagogique entre l'élève et l'enseignante.

Tout d'abord, j'ai souhaité connaître les représentations que les enseignantes se font de ces élèves, ainsi que la conscience qu'elles ont de l'importance de leur rôle. Pour cela, je leur ai demandé quel est, selon elles, leur rôle lorsqu'elles ont affaire à ces élèves, ainsi que l'impact que celui-ci peut avoir sur ces derniers.

De plus, j'ai cherché à savoir quels sont les moyens/outils pédagogiques élaborés par les enseignantes ayant dans leur classe un élève HPi, ainsi que les critères qui ont permis de les déterminer. Pour ce faire, j'ai souhaité que les enseignantes me fassent part des caractéristiques de l'élève HPi présent dans leur classe, car j'ai voulu établir un lien entre ceux-ci et les éléments mis en place pour répondre à leurs besoins.

En outre, j'ai questionné les professeures quant aux facteurs qui entrent en ligne de compte pour la réussite de ces élèves, ceci dans le but d'observer si elles tiennent compte de ces facteurs dans les stratégies de différenciation qu'elles élaborent.

Pour terminer, j'ai souhaité savoir dans quelles mesures ces moyens permettent aux élèves d'atteindre les buts fixés par les enseignantes, ou ceux du plan d'étude romand (PER).

Les éléments cités ci-dessus m'ont permis de déterminer mes objectifs qui sont les suivants :

- **Identifier les moyens élaborés par les enseignantes dans le but de répondre aux besoins de l'élève HPi.**
- **Comprendre le lien entre les caractéristiques de l'élève HPi et les moyens mis en place permettant de répondre à ses besoins.**

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

Dans le présent chapitre, j'aborde les choix que j'ai opérés quant à la récolte et à l'analyse des données.

2.1.1 Recherche qualitative plutôt que quantitative

Lamoureux (2006) définit la *recherche quantitative* de la manière suivante : « Type de recherche dans lequel les données sont des mesures numériques qu'il est possible d'analyser de façon statistique » (p.40). Cette recherche n'aurait, à mon sens, aucun intérêt pour un tel travail, car je ne désire aucunement émettre des résultats liés à des chiffres. En effet, ces derniers m'apporteraient moins d'éléments pertinents quant à ma future pratique.

J'ai choisi d'effectuer une *recherche qualitative*, car mon but est de découvrir quelques moyens mis en place par les enseignantes pour des élèves HPI. Karsenti et Savoie-Zajc (2004) indiquent que « Le type de recherche proposé dans une démarche qualitative/interprétative se situe au cœur même de la vie quotidienne et cherche à mieux la comprendre [...] » (p.125). Nous saisissons donc le lien direct existant entre ce type de recherche et les pratiques quotidiennes des enseignants. Ainsi, grâce à ce travail, j'ai été confrontée concrètement à des éléments que je pourrai par la suite employer dans ma propre pratique professionnelle. Cette recherche m'a permis de comprendre le sens des actions effectuées grâce au contact que j'ai eu avec les enseignantes qui m'ont communiqué des explications. En effet, elles m'ont transmis des informations concrètes qui font partie de leur pratique quotidienne.

2.1.2 Démarche compréhensive

Dumez (2016) associe *recherche qualitative* et *démarche compréhensive*. Il détermine l'objectif de la dimension de compréhension dans une *recherche qualitative* comme étant l'analyse d'acteurs concrets à travers leurs interactions. En revanche, la *démarche compréhensive* n'a pas pour but de produire des théories généralisables. Dès lors, mon intention n'est pas de prouver quoi que ce soit, mais de comprendre les raisons pour lesquelles les enseignantes ont mis en place des éléments en fonction des besoins des élèves HPI.

2.1.3 Approche déductive

Blais et Martineau (2006) nous expliquent la distinction entre l'*approche inductive* et *déductive* : « pour différencier globalement l'analyse inductive de l'analyse déductive, cette dernière se réfère aux différentes approches d'analyse qui visent à tester si les données collectées sont cohérentes avec les hypothèses ou les théories identifiées en prémisse par le chercheur » (p.4).

Selon Blais et Martineau (2006), l'*approche inductive* part de faits rapportés ou observés. Au contraire, l'*approche déductive* a pour but de vérifier ce qui a été établi au préalable par un cadre théorique.

Le présent travail de recherche est donc réalisé sur la base d'une *approche déductive*. En effet, après avoir mis en place la problématique contenant le cadre théorique et les recherches menées par plusieurs auteurs, je me suis dirigée vers les données qui m'ont procuré des informations que j'ai mises en lien avec le cadre théorique.

2.1.4 Enjeu ontogénique

Van der Maren (2004) nous parle de l'*enjeu ontogénique* en nous expliquant que :

Dans un domaine comme l'éducation où l'instrument principal d'intervention est le praticien à travers ses actions, ses gestes et ses discours, un enjeu de plus en plus fréquent de la recherche réside dans le perfectionnement du praticien : le développement de ses connaissances et de ses habiletés. (p.91)

L'auteur associe ce type d'enjeu à la profession enseignante, notamment par le fait que la recherche est directement liée à la pratique. Ainsi, dans le cadre de mon travail, je m'intéresse aux actions des enseignantes, plus particulièrement aux éléments qu'elles mettent en place dans leur pratique afin de répondre aux besoins des enfants HPI. Pour cela, il faut que l'enseignant soit attentif, observe ces derniers, voie de quoi ils ont besoin et adapte son enseignement en fonction des élèves.

2.1.5 Objectif à visée heuristique

Karsenti et Savoie-Zajc (2004) associent la *recherche qualitative* en éducation à la *démarche heuristique*. En effet, celle-ci « [...] poursuit souvent des buts pragmatiques et utilitaires, c'est-à-dire qui peuvent déboucher sur des applications pratiques des résultats obtenus » (Karsenti et Savoie-Zajc, 2004, p.125). Comme l'indiquent ces auteurs, cette recherche a

abouti sur des éléments concrets qui proviennent de l'expérience même des enseignantes. Les différentes interventions mises en place par ces dernières me servent de ressources que je vais employer dans ma future pratique en présence d'un élève HPI dans ma classe.

2.2 Nature du corpus

2.2.1 Récolte des données : entretien semi-directif

Comme outil de collecte de données, j'ai choisi l'entretien, appelé parfois *entrevue*. Lamoureux (2006) le définit comme étant un « outil de collecte de données qui sert à recueillir le témoignage verbal de personnes ; ses questions abordent des réalités plus personnelles que ne le fait un questionnaire » (p.147).

De plus, l'auteure nous explique que l'entretien est un outil adéquat lorsque les renseignements recherchés vont au-delà des opinions ainsi que des faits. J'estime alors que ce moyen de collecte des données est approprié quant à ma recherche qui s'intéresse aux expériences des enseignantes. En effet, je souhaite non seulement connaître les éléments mis en place par ces dernières, mais également les raisons qui les ont poussées à le faire. J'ai réalisé cette démarche dans un but de saisir la pertinence de ces adaptations.

En outre, une forme orale me paraît plus confortable tant pour la personne interviewée que pour le chercheur qui peut s'assurer d'une bonne compréhension de ce qui est dit. En effet, l'entretien est basé sur une interaction entre le chercheur et l'interviewé. Grâce à celle-ci, le chercheur peut reformuler les dires de l'interviewé afin de s'assurer d'une bonne compréhension. Il a également la possibilité de poser des questions de relance afin d'obtenir davantage d'informations sur la question.

Selon Boutin (2006), il existe trois types d'entretiens qui sont définis d'après leur niveau de directivité. Le premier est l'*entretien dirigé* durant lequel l'intervieweur est considéré comme étant le guide. Celui-ci pose à la personne interrogée une série de questions précises qu'il a préparées.

Le deuxième type est appelé par Boutin (2006), *entretien non directif*. Contrairement à l'*entretien dirigé*, l'interviewé s'exprime librement sur un sujet donné par le chercheur. Cependant, ce dernier peut demander des explications supplémentaires, notamment par le biais de la reformulation.

Enfin, le troisième type d'entretien se situe entre ces deux extrêmes et il s'agit de celui que j'ai employé durant ma recherche. Il est nommé, par Boutin (2006), *entretien semi-structuré*. L'une de ses caractéristiques est le degré de liberté considérable octroyé à l'interviewé. Le rôle du chercheur est de poser des questions liées à des thèmes établis en amont. Cependant, la personne interrogée peut relever des éléments supplémentaires auxquels l'intervieweur n'a pas pensé. Dans cette optique, ce type d'entretien me paraît adéquat, car je ne souhaite pas limiter les dires des enseignantes et je désire leur laisser la liberté d'aborder des éléments qui peuvent être pertinents pour ma recherche.

En outre, Fortin et Gagnon (2016) affirment que l'*entretien semi-directif* permet notamment de recueillir des données quant aux expériences des participants. Ce sont effectivement les expériences vécues par les enseignantes qui attirent mon attention durant cette recherche. Je souhaite qu'elles me fassent part de leur vécu quant aux outils mis en place pour des élèves HPi dans leur classe.

De surcroît, l'*entretien semi-directif* se mène à l'aide d'un guide d'entretien (*annexe 1*). Fortin et Gagnon (2016) le définissent comme un « document utilisé par l'intervieweur au cours d'un entretien en guise de rappel des différents thèmes ou des questions devant être abordés » (p.320). Ils affirment également que le guide d'entretien rend la communication plus facile, car les questions s'enchaînent dans un ordre logique.

De plus, Romelaer (2005) relève que le guide d'entretien contient des thèmes qui sont abordés durant l'entretien ainsi que des questions de relance permettant d'acquérir davantage d'informations quant à ces différents thèmes. Par la suite, ces mêmes thèmes sont employés lors de l'analyse.

2.2.2 Procédure et protocole de recherche

Tout d'abord, j'ai contacté les étudiants de la HEP afin de leur faire part de la recherche que j'allais effectuer et je leur ai demandé s'ils avaient connaissance d'enseignants correspondant à mes critères.

Ensuite, j'ai pris contact avec les enseignantes concernées afin de leur présenter ma recherche et leur demander leur accord pour un entretien. Par la suite, je leur ai fait parvenir

la lettre de demande (*annexe 2*) qui contient également le contrat de recherche pour les Hautes Ecoles Pédagogiques.

Enfin, j'ai rencontré les enseignantes favorables à ma démarche afin de réaliser les entretiens.

Tableau 1: Calendrier des entretiens

| | | | | |
|-------------|----------|------------|---|-----------------------|
| Entretien 1 | 19.11.18 | 54 minutes | V.G. Enseignante en troisième année HarmoS | Entre 40 et 50 ans |
| Entretien 2 | 23.11.18 | 28 minutes | N.V. Enseignante en septième année HarmoS | Entre 40 et 45 ans |
| Entretien 3 | 12.12.18 | 68 minutes | C.M. Enseignante en première et deuxième années HarmoS | 49 ans |
| Entretien 4 | 09.01.19 | 43 minutes | M.B. Enseignante en huitième année HarmoS | 39 ans |
| Entretien 5 | 15.01.19 | 55 minutes | I.T.-L. Enseignante en cinquième et sixième années HarmoS | 51 ans |

2.2.3 Echantillonnage

J'ai choisi, comme population, des enseignantes expérimentées avec au minimum dix ans de pratique dans leur profession. Je suppose que celles-ci peuvent m'apporter davantage d'éléments que les enseignants qui n'ont que peu d'expérience sur le terrain. En ce qui concerne les caractéristiques telles que le sexe de la personne et son lieu de travail, elles

n'entrent pas dans les critères de sélections que j'ai déterminés. En effet, cela n'a pas d'impact quant à la présente recherche.

2.3 Méthodes et techniques d'analyse des données

2.3.1 Transcription

Au cours de chaque entretien, les données ont été enregistrées dans le but de les transcrire intégralement. J'ai choisi le type de transcription appelé *transcription totale* (Pasche Gossin, 2017-2018), car cela m'a permis de faciliter l'analyse. Effectivement, tout ce qui a été divulgué est accessible sous une forme écrite et je n'ai pas dû recourir aux enregistrements durant l'analyse dans le cas où un élément aurait été manquant.

Lors de la transcription des données, les signes que j'ai employés et leur signification sont les suivants (Pasche Gossin, 2017-2018) :

Tableau 2: Signes utilisés pour la transcription

| | |
|----------------|--|
| ! | Intonation significative |
| ? | Intonation interrogative |
| ... | Énoncé non terminé, laissé en suspens |
| + | Silence de courte durée |
| ++ | Silence de longue durée |
| (rire, soupir) | Expression non verbale |
| (mot,s?) | Parole transcrite approximativement (manque de clarté) |
| XXX | Fragments incompréhensibles |

Pour distinguer les interactions entre l'intervieweur et l'interviewé, j'ai employé « E » pour désigner l'enseignante et « C » pour le chercheur, c'est-à-dire moi-même. De plus, les propos de ce dernier ont été transcrits en caractère italique. Les tours de paroles ont également été numérotés.

Les modifications suivantes ont été effectuées :

- Suppression des acquiescements du chercheur au cours des réponses données par les enseignantes.
- Suppression des « euh ».
- Suppression des répétitions de mots lorsque celles-ci n'ont pas eu d'impact sur le discours donné. Par exemple, « Je dirais, je dirais que [...] » a été transformé en « Je dirais que [...] ». Les répétitions significatives comme « Il a beaucoup beaucoup de facilité » ont cependant été laissées de la sorte.
- Ajouts des négations, lorsqu'elles n'ont pas été énoncées oralement, afin d'avoir une forme écrite correcte.
- Remplacement des expressions relâchées par des termes plus soutenus.

Fortin et Gagnon (2016) relèvent que l'étape de la transcription permet l'immersion du chercheur dans les données. Ainsi, il peut progressivement se familiariser avec le contenu de celles-ci. En effet, la transcription est une étape de la recherche faisant partie de l'interprétation des données (Pasche-Gossin, 2017-2018). Cela signifie qu'elle n'est pas neutre. Dès lors, le chercheur apporte une signification aux propos de l'enseignant, ce qui peut différer de ce qu'il pense réellement.

À la suite de la transcription, les données recueillies ont pu faire l'objet du traitement.

2.3.2 Traitement des données

La première étape suivant la transcription des données est, selon Boutin (2006), la lecture du texte dans le but de s'en imprégner. Pour ce faire, il est possible de souligner les passages significatifs en utilisant une couleur similaire pour le même thème dans chaque transcription d'entretien, tâche que j'ai entreprise.

Les données que j'ai récoltées ont été traitées par ce que l'on nomme *analyse de contenu*. Selon Fortin et Gagnon (2016), « Ce type d'analyse consiste à traiter le contenu des données narratives de manière à en découvrir les thèmes saillants et les tendances qui s'en dégagent ». (p.364). Il s'agit plus particulièrement d'une *analyse thématique*. Blanchet et Gotman (2001) relèvent qu'elle permet de créer des liens entre les entretiens, ce qui se fait à travers différents thèmes qu'ils ont en commun. C'est pourquoi Ghiglione et Matalon (1978)

la nomment également *analyse thématique horizontale*. À l’opposé, on trouve l’*analyse par entretien* pour laquelle le chercheur s’intéresse à la cohérence singulière de chaque entretien à travers les thèmes présents. Elle est également appelée *analyse thématique verticale*.

2.3.3 Méthodes et analyse

Afin de procéder à cette analyse, j’ai créé des tableaux. Blanchet et Gotman (2001) les définissent comme étant des outils explicatifs permettant de produire des résultats. Ceux-ci sont construits de façon à regrouper, pour chaque thème, les éléments relevés par les différentes personnes interrogées. Ils permettent de mettre en lien les points communs entre chaque interviewé.

De plus, Mongeau (2011) met en évidence que, de manière générale, la liste des thèmes employés se transforme durant l’analyse. À vrai dire, de nouveaux thèmes peuvent émerger des données récoltées et être pris en compte. En effet, l’*entretien semi-directif* permet à la personne interrogée d’aborder des éléments rattachés à des thèmes auxquels l’intervieweur n’a pas pensé et ne figurant pas dans le guide d’entretien.

Par la suite, afin de procéder à l’analyse et à l’interprétation des résultats, je me suis fiée au cadre théorique, c’est-à-dire à la problématique dans le but de mettre en lien des éléments relevés avec les théories existantes. En réalité, les témoignages des enseignantes ont fait écho à des contenus relevés par des auteurs ayant étudié le sujet de la HPI.

Chapitre 3. Analyse et interprétation des résultats

3.1 Caractéristiques de l'élève HPI

Les éléments se trouvant ci-dessous reflètent les caractéristiques données par les enseignantes pour décrire les élèves HPI qu'elles ont rencontrés, ainsi que les signes permettant d'identifier ces derniers.

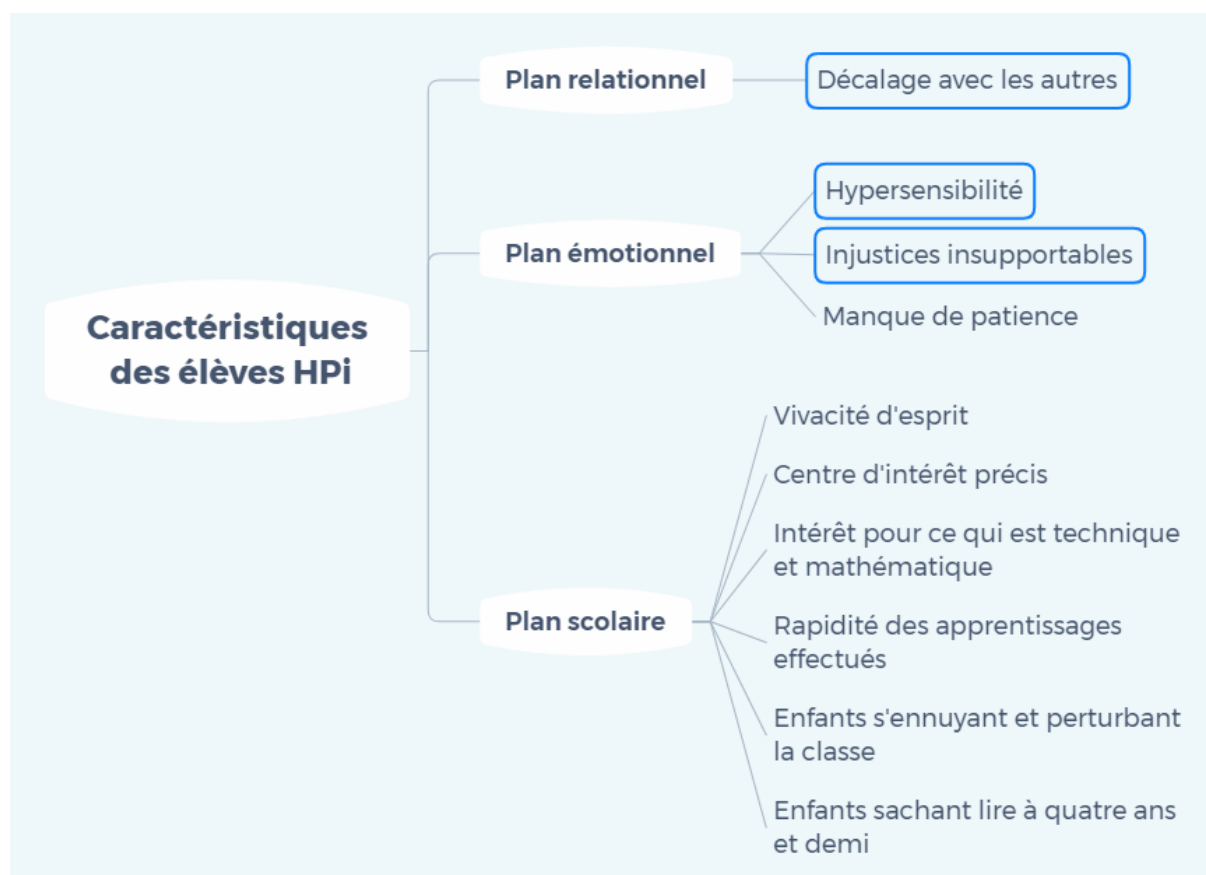


Figure 3: Caractéristiques des élèves HPI

Les éléments encadrés en bleu représentent ceux qui ont été relevés par plusieurs enseignantes. Plusieurs d'entre elles ont indiqué que les caractéristiques des élèves HPI dépendent du profil de ceux-ci. L'une d'elles a même affirmé que leurs caractéristiques, pouvant être différentes de l'un à l'autre, peuvent même être à l'opposé. À titre d'exemple, une instructrice a mentionné qu'il y a des élèves HPI ayant une bonne relation sociale, de bons résultats scolaires, alors que certains obtiennent de moins bons résultats et leurs comportements laissent à penser qu'ils sont turbulents. En effet, si l'on se fie aux différents profils des élèves HPI élaborés par Kieboom (2011), on constate que ces enfants sont très différents. De plus, Siaud-Facchin (2012) affirme que deux enfants HPI peuvent présenter

des particularités opposées. C'est la raison pour laquelle la description de ces élèves n'a pas été une tâche facile pour plusieurs enseignantes.

3.1.1 Points forts et points faibles de l'élève HPI

Les caractéristiques évoquées par les enseignantes se déclinent en points forts ou en points faibles, comme illustrés dans les tableaux ci-dessous.

Tableau 3: Les points forts des élèves HPI

| |
|---|
| Facilités en mathématiques et en recherche spatiale, domaines qui correspondent à ses centres d'intérêt. |
| Très grande rapidité de raisonnement |
| Notions et enjeux rapidement saisis |
| Bonne mémoire |
| « Un des points forts c'est évidemment la façon d'envisager le monde. [...] C'est souvent riche [...] » (N.V., 43). |
| « Ce sont des enfants qui ont des étoiles dans les yeux. Si on les intéresse, ils pétillent [...] » (C.M., 40). |

Tableau 4: Les points faibles des élèves HPI

| |
|--|
| Hypersensibilité |
| Manque de persévérance |
| Décalage avec ses camarades |
| « La façon d'entrer en interaction avec les autres » (N.V., 43). |
| « Il n'arrivait pas à s'intégrer. Il n'arrivait pas à rigoler des mêmes choses que les autres... » (M.B., 38). |
| « [...] avoir de la peine à entrer en relation avec les copains, à partager en fait le quotidien avec les camarades » (I.T.-L., 53). |

A) L'INTERET

Une enseignante a mentionné, comme caractéristique, que ce sont des enfants qui ont souvent un intérêt particulier. D'autres enseignantes ont indiqué avoir rencontré des élèves qui s'intéressent particulièrement aux domaines des mathématiques, notamment à la 3D, ainsi qu'aux sciences, plus particulièrement à l'espace. Effectivement, lorsque je suis allée observer le *cours HP* à l'école primaire de Moutier, un enfant de 3H était présent. Il réalisait un projet en représentant la terre à l'aide de papier mâché. Son intérêt pour le thème de l'espace s'est très rapidement fait ressentir lorsque je suis allée discuter avec lui. Les termes employés par ce jeune enfant, tels que *champ magnétique*, *exoplanète* et *radiation*, m'ont impressionnée.

B) L'HYPERSENSIBILITE

Plusieurs enseignantes ont mentionné l'hypersensibilité comme étant une caractéristique des enfants HPi. L'une d'entre elles affirme qu'il s'agit de l'aspect qui lui a mis la puce à l'oreille lorsqu'elle a rencontré des élèves HPi. L'hypersensibilité est perçue par les enseignantes comme un point faible. Une enseignante explique qu'il suffit qu'un camarade de classe soit passé à côté de l'enfant HPi sans le saluer pour que ce dernier se pose des questions, se demande ce qui se passe. Ce qui, immédiatement, peut provoquer une situation anxiogène. Kieboom (2011) indique effectivement que « de par leur nature hypersensible, les enfants précoces paraissent souvent plus angoissés et émotionnellement plus jeunes que leurs pairs » (p.34).

3.2 Le rapport à l'autre

Nous constatons que la relation sociale apparaît dans le discours de trois enseignantes sur cinq lorsqu'elles ont évoqué les points faibles de l'élève HPi. En effet, Autain-Pléros (2013) indique « difficultés dans le groupe » dans les points faibles de l'élève HPi (fig. 2). La plupart des enseignantes interrogées mentionnent un élément problématique en ce qui concerne la relation entre l'enfant HPi et ses camarades. Elles relèvent qu'il peut avoir des difficultés à entrer en relation avec ses pairs, être bagarreur, ou encore être en décalage avec les autres. Deux enseignantes sont unanimes sur le fait que l'élève HPi n'a souvent pas le même humour que ses camarades. En effet, il se lasse rapidement des histoires et des blagues racontées par les autres enfants. À l'inverse, Chardon et Gié (2015) nous expliquent que l'enfant HPi ayant la capacité à manipuler les mots à différents degrés, son humour est parfois difficile à être compris par ses pairs et peut être source d'exclusion. De plus, il a été

relevé que ces derniers n'ont pas le même centre d'intérêt que l'élève HPI pour les discussions qui sont menées. Siaud-Facchin (2012) rejoint ces dires en affirmant que pour l'enfant HPI, il est difficile de s'identifier au groupe.

Une enseignante explique que la différence d'âge qu'il peut y avoir entre l'élève HPI et ses camarades peut être la cause d'un tel décalage et des problèmes sociaux que l'enfant rencontre. Dans un cas vécu par cette même enseignante, un élève HPI avait effectué un saut de classe auparavant. À ce sujet, Ayer (2018) nous explique que le saut de classe entraîne un décalage entre l'élève et ses camarades. C'est pourquoi il est important de « [...] bien évaluer la situation, en tenant compte de la motivation de l'élève, avant de choisir cette option » (p.11).

La majorité des enseignantes mentionne également que la relation que l'enfant entretient avec ses camarades a un impact sur la réussite de celui-ci. Autain-Pléros (2013) confirme ces propos en indiquant que le pilier social est l'une des clés de la réussite de l'élève HPI. Cette théorie tient compte de la relation avec les pairs, mais également de celle qu'il partage avec l'enseignant.

3.2.1 Activités liées à la relation de l'élève HPI avec ses pairs

Le tableau situé ci-dessous reflète les activités que les enseignantes interviewées mettent en place dans le but de favoriser une bonne relation entre l'enfant HPI et ses camarades.

Tableau 5: Activités liées à la relation entre l'élève HPI et ses pairs

| |
|--|
| Conseil de classe |
| Travail sur le rapport à l'autre (tutorat) |

Si l'on s'intéresse aux mises en place qui permettent de favoriser la relation entre l'enfant HPI et ses camarades, nous constatons qu'une enseignante travaille cet aspect par le biais du conseil de classe. De plus, elle met en place des activités permettant de travailler le rapport à l'autre. À titre d'exemple, cette enseignante a eu un élève jugé turbulent et qui avait une mauvaise estime de soi. Elle a remarqué que ce profil correspondait bien à l'élaboration d'un tutorat, ceci dans le but que sa confiance en soi s'améliore. C'est pourquoi elle a parfois demandé à l'élève d'aller expliquer quelque chose à un camarade. Nous remarquons que ce fonctionnement procure un intérêt personnel pour l'enfant concerné. A ce sujet, l'enseignante a indiqué qu'il est important de mettre en place un tutorat seulement si celui-ci a un impact positif pour l'enfant. À ce propos, Autain-Pléros (2013) affirme que le tutorat permet de

développer non seulement des aspects positifs pour sa construction personnelle, mais le lien social s'établira également de cette manière, car ses camarades verront cette aide positivement.

3.3 Le rapport à l'enseignante

Le tableau ci-dessous met en évidence la relation entre l'élève HPi et son enseignante.

Tableau 6: Relation entre l'élève HPi et son enseignante

Relation semblable à celle que l'enseignant entretient avec les autres enfants.

Bonne relation, car l'enseignante les comprend.

Emploi de l'humour, ce qui fonctionne bien.

« Je le traitais assez comme un adulte et puis il appréciait ça, je crois » (M.B., 50).

« Alors il y en a qui peuvent être dans le conflit [...] c'est vrai que ce sont quand même des élèves qui mettent à l'épreuve les enseignantes et les stagiaires » (C.M., 84).

Nous constatons que la relation entre l'élève HPi et l'enseignante est souvent bonne. À ce sujet, toutes les personnes interrogées ont relevé que la relation qu'elles entretiennent avec l'élève HPi est un facteur de réussite pour ces élèves (*voir tableau 11*). En effet, Clark et Shore (2008) affirment que, comme c'est le cas pour la relation entre tous les apprenants et les enseignants, la relation entre l'élève HPi et son enseignant est centrale. Une enseignante mentionne qu'il est important que l'élève se sente reconnu, ainsi que soutenu. Une seconde enseignante rejoint ces propos en indiquant qu'il est tout d'abord important, pour la réussite des élèves HPi, que les adultes qu'ils côtoient soient au courant qu'ils fonctionnent différemment, le comprennent et l'acceptent.

De plus, elle relève la nécessité de ne pas vouloir à tout prix les faire entrer dans le moule et d'accepter leurs différences. Selon elle, ceci est le premier facteur visant à leur réussite, car il permettra de mettre ensuite en place des adaptations allant dans leur sens. Effectivement, Siaud-Facchin (2012) met en évidence que « reconnaître l'enfant surdoué dans sa singularité et l'accepter pour ce qu'il est constituent un préalable indispensable pour son épanouissement et pour son intégration scolaire » (p.108).

Une enseignante a indiqué que quand l'enfant est « flemmard » et ne veut pas effectuer sa tâche, elle utilise souvent l'humour et pense que cela motive l'élève pour faire ce qui lui est demandé. Toutefois, cet état d'esprit n'est pas donné à tout le monde.

Chardon et Gié (2015) affirment que « [...] l'humour sera un excellent moyen pour maintenir, dans un cadre bienveillant, une relation privilégiée avec l'élève à haut potentiel, relation dont il a impérativement besoin » (p.78). Clark et Shore (2008) rejoignent ces propos en indiquant que les élèves HPI ont de meilleures relations avec les enseignants qui ont le sens de l'humour et qui connaissent bien leur matière. Ce deuxième élément a également été évoqué par une enseignante qui nous explique que l'enseignant doit à tout prix être crédible et faire attention à ce qu'il dit, car ses propos doivent être justes et logiques. S'il arrive à l'enseignant de ne pas pouvoir répondre à une question d'un élève, il est tout à fait judicieux et préférable d'être honnête en admettant qu'il ne puisse pas lui répondre. Il pourra ensuite se renseigner sur la question afin de pouvoir lui transmettre une donnée pertinente. Dans le cas contraire, l'enseignante interviewée pense que l'élève pourrait décrocher dans les matières enseignées par le professeur en question. « Accepter de ne pas tout savoir, [c'est] partir sur un *a priori* de confiance [...] » (Chardon et Gié, 2015, p.81). Se montrer sincère envers l'enfant HPI permet de lui prouver qu'il a affaire à un professionnel en qui il peut avoir confiance et ainsi entrer dans ses apprentissages sereinement.

3.3.1 Enseignantes elles-mêmes HPI : Quelle influence sur leur pratique ?

Deux enseignantes interrogées ont de bonnes connaissances de la HPI. Effectivement, l'une d'entre elles est elle-même HPI et en ce qui concerne la seconde, son mari ainsi que ses filles sont diagnostiqués HPI. Cette enseignante affirme que d'avoir de l'expérience avec la HPI dans le domaine privé représente pour elle une aide lorsqu'elle a affaire aux enfants qu'elle rencontre dans sa vie professionnelle. En effet, elle s'est beaucoup intéressée au sujet en lisant de nombreux livres, en regardant des émissions ou encore en participant aux formations continues touchant ce domaine. Elle pense que cela lui permet de repérer plus facilement ces enfants. De plus, selon elle, ses connaissances ont un aspect positif sur la relation qu'elle entretient avec les élèves HPI, car elle les comprend. Clark et Shore (2008) relèvent que lorsqu'un enseignant a une formation au sujet des élèves HPI, cela a une incidence directe sur la relation qu'ils entretiennent avec eux. En réalité, « ceux qui ont reçu une telle formation ont une attitude plus positive envers ces enfants et les identifient d'une manière plus inclusive » (p. 81).

3.4 Les attitudes face aux apprentissages

Le tableau se trouvant ci-dessous illustre les attitudes que les élèves adoptent face aux apprentissages.

Tableau 7: Attitudes face aux apprentissages

| |
|--|
| Motivation |
| Les tâches, trop faciles aux yeux de l'élève HPi, se révèlent ennuyeuses. |
| Les tâches difficiles entraînent de l'anxiété. |
| Les tâches astreignantes ne sont pas appréciées par les élèves HPi. |
| Sentiment de compétition : l'élève réalise ses tâches rapidement dans le but d'être le premier à avoir terminé. |
| « Quand il aimait, il faisait. À fond. Et puis le reste il traînait, il flemmait [...] » (M.B., 58). |
| « Tant que tout est simple ça va très bien et quand il faut creuser, ils ne sont pas forcément habitués, alors... bon après ça vient, petit à petit » (I.T.-L., 75). |
| « [...] Alors s'ils sont intéressés, ils veulent tout savoir. [...]. S'ils ne sont pas intéressés, ça peut être le strict minimum » (V.G., 98). |

3.4.1 Le manque de persévérance

Bien que les élèves HPi portent de l'intérêt pour les tâches complexes, lorsque ces derniers rencontrent des difficultés, ils peinent à fournir les efforts nécessaires afin d'y remédier. Les enseignantes interrogées sont unanimes sur le fait que l'élève HPi manque de persévérance. En effet, comme l'explique Lalande (2015), en étant petit, l'élève n'a pas besoin de faire d'effort. Par conséquent, ses facilités ne lui ont pas permis d'acquérir des méthodes de travail. Par la suite, il ne possède pas la rigueur nécessaire pour des tâches plus complexes. À ce sujet, une enseignante mentionne que l'enfant HPi n'aimait pas être confronté à ce genre de tâche, car il n'avait pas l'habitude d'avoir de la peine.

Pour remédier à ce phénomène, une enseignante a indiqué que l'un de ses rôles est d'apprendre à l'élève à persévérer. Elle pense qu'il faut que l'enfant comprenne que pour atteindre un objectif il faut travailler. Selon elle, il faut les aider à acquérir et à utiliser des

méthodes de travail tout en leur expliquant comment apprendre. Cet apprentissage de la persévérance représente un important dispositif pour éviter l'échec scolaire. Perrodin, Poulin et Revol (2015) confirment ces propos en affirmant que la réussite de l'élève HPI dépend de plusieurs facteurs, dont celui de la persévérance. C'est pourquoi ces auteurs conseillent aux enseignants de « [...] mettre en place des contextes pédagogiques favorables, à savoir des travaux plus complexes afin d'entraîner l'élève à l'effort et l'obliger à une véritable réflexion [...] » (p.95).

Kieboom (2011) indique qu'il est important que les enfants HPI apprennent à fournir des efforts dès leur plus jeune âge. En effet, si l'enseignant leur propose des défis dès le début de leur scolarité, les élèves HPI se rendront compte des efforts requis pour relever ces défis. Dès lors, ceci leur permettra de comprendre qu'il n'est pas grave de parfois se tromper.

Perrodin, Poulin et Revol (2015) relèvent la recherche de perfectionnisme chez l'enfant HPI. Ce perfectionnisme peut provoquer de l'anxiété qui provient de la peur de commettre des erreurs. Une enseignante a relevé que les tâches difficiles pouvaient provoquer une anxiété chez l'élève. Elle pense que celle-ci est liée à une estime de soi qui n'est pas élevée chez l'enfant HPI. Leur estime personnelle peut effectivement en être la conséquence. Habituer les élèves dès leur plus jeune âge à expérimenter l'erreur pourra diminuer ce sentiment d'anxiété face à celle-ci.

3.4.2 L'ennui

Toutes les enseignantes du cycle 2 mentionnent un certain ennui pour les raisons suivantes : tâches trop faciles, exercices répétitifs, manque d'intérêt. Si l'on reprend les propos de Siaud-Facchin (2012), les répétitions provoquent un ennui chez ces élèves. Kieboom (2011) nous explique que notamment, pour cause de leur soif de savoir, les enfants HPI ont, préalablement aux apprentissages scolaires, cumulé une grande quantité d'informations et par conséquent, connaissent déjà beaucoup de thèmes qui vont être traités à l'école, ce qui va engendrer de l'ennui. Un enfant qui a témoigné dans l'émission « Dans la tête d'un surdoué » (2019) a relevé qu'il trouvait fastidieux de réaliser des tâches qu'il connaît déjà.

A) MISES EN PLACE POUR PALLIER L'ENNUI

Le tableau ci-après relève les mises en place afin d'éviter l'ennui.

Tableau 8: Mises en place pour éviter l'ennui

| |
|---|
| Plan de travail |
| Projet personnel |
| Problèmes supplémentaires |
| Approfondissement d'un sujet, puis explication aux autres |
| Classeur d'activités à disposition |
| Rattrapage du travail accompli pendant que l'élève était à la structure d'accueil |
| Lecture |
| Création de textes |
| Enigmes, casse-têtes |
| Mots croisés, création de mots croisés |

De manière générale, toutes les enseignantes du cycle 2 que j'ai interrogées n'imposent pas d'exercices répétitifs aux élèves HPI. Une enseignante emploie une forme d'apprentissage dans laquelle les exercices répétitifs sont absents. Après l'évaluation formative, si les élèves maîtrisent la matière, ils travaillent à l'aide de leur plan de travail. Lorsque celui-ci est terminé, ils réalisent un projet personnel. L'enseignante concernée affirme qu'elle emploie, de manière générale, une pédagogie qui convient autant à intégrer les enfants HPI, que d'autres élèves. Une autre enseignante nous explique que, comme pour ses camarades, lorsque l'enfant HPI a acquis un apprentissage, il ne doit pas faire d'exercices répétitifs.

Guilloux (2016) affirme que « l'élève HPI, plus que tout autre, a besoin d'être en permanence en situation de nouveauté : dès qu'il a compris, il s'ennuie et ne veut pas revenir sur ce qui est acquis pour lui » (p.95). C'est pourquoi il est possible de diminuer les exercices d'entraînement et de proposer des activités plus stimulantes. Schlatter (2019) relève l'importance de proposer des tâches répondant aux besoins des élèves et non pas des exercices permettant uniquement de les occuper.

Clark et Shore (2008) nous expliquent que :

Renzulli a proposé une structure très utile pour créer des stratégies de programme, qu'il a appelée « modèle de la triade d'enrichissement », conçue pour permettre à des élèves à haut potentiel disposant de temps libre de travailler d'une manière productive [...]. (p.50)

Ils indiquent également qu'il s'agit d'un programme facile à mettre en œuvre et nécessitant peu de ressources matérielles. En outre, l'efficacité de celui-ci a été reconnue dans plusieurs pays. Ce programme contient trois niveaux d'enrichissement appelés *type I*, *type II* et *type III*. Les mises en place des enseignantes interrogées sont de *type I* et de *type III*. Ces derniers sont donc décrits ci-dessous :

- Le *type I* regroupe des activités telles que des énigmes, des jeux. Il s'agit de petits projets qui se font dans un temps restreint.

Certaines mises en place des enseignantes font partie de ce premier type d'enrichissement. Il s'agit de la mise à disposition d'un classeur d'activités, d'énigmes, de casse-têtes, ainsi que de mots croisés.

- Le *type III* concerne les projets indépendants dont le sujet est choisi par l'élève, mais en accord avec l'enseignant. Les auteurs ajoutent qu'il est préférable que les élèves aient premièrement effectué des activités de *type I*, dans le but de s'entraîner à travailler seuls, avant de réaliser celles du *type III*.

Deux enseignantes interviewées proposent, non seulement aux élèves HPi, mais également aux autres élèves, de réaliser un projet personnel lorsqu'ils ont terminé les tâches demandées. Une enseignante explique que le but de ces projets est de travailler la motivation en permettant à l'élève de développer l'une de ses passions et de la présenter ensuite à ses camarades. Ce témoignage provient d'une enseignante elle-même HPi qui ne souhaite pas reproduire avec ses élèves ce qu'elle a vécu à l'école. En effet, elle affirme s'être tellement ennuyée à l'école qu'elle juge important que chacun de ses élèves y trouve son compte. La motivation, qui est « son cheval de bataille », représente pour cette professeure l'un des facteurs de réussite, tant pour les enfants que pour leurs camarades (*voir tableau 11*). Siaud-Facchin (2015) affirme que « la motivation est un des facteurs les plus puissants dans la dynamique de la réussite scolaire » (p.225). L'auteure ajoute que la motivation efficace est celle qui appartient à l'élève. Elle est appelée *motivation intrinsèque*. Celle-ci provient notamment de l'intérêt porté quant à ce qui est fait. Un enfant sera alors certainement

plus motivé lorsqu'il a le choix d'étudier un sujet qui l'intéresse. Les projets personnels, par exemple, correspondent à ce type de motivation.

B) CONSEQUENCES DE L'ENNUI

Ci-dessous se trouvent les impacts de l'ennui lorsqu'il n'est pas pris en compte.

Tableau 9: Conséquences de l'ennui

| |
|--|
| Perte de la motivation |
| Décrochage |
| Perturbation de la classe |
| « [...] ça dépend son profil aussi, encore une fois, mais ça peut être un élève qui est extrêmement perturbateur, donc susceptible de vous amener au burn-out » (N.V., 137). |
| « Alors soit ils se mettent dans leur bulle et puis voilà, soit ils vont embêter le monde » (V.G., 108). |

Nous constatons que toutes les enseignantes interrogées sont conscientes que l'ennui d'un élève HPi peut avoir des impacts tant sur l'élève lui-même que sur ses apprentissages, mais également sur la classe entière. Lorsqu'il s'ennuie, l'enfant développe des comportements inappropriés afin de compenser cet ennui. Selon Ayer⁴ (2018), il arrive que l'élève se mette à déranger ses camarades. Nous saisissons l'importance de la mise en place d'éléments dans le but d'éviter que l'ennui s'installe.

À ce sujet, Kieboom (2011) indique que certains enfants HPi qui s'ennuient « [...] adoptent un comportement dérangeant, voire extrêmement perturbateur en classe » (p.67). L'auteure ajoute que ces enfants sont souvent étiquetés comme étant pénibles sans que les enseignants posent l'hypothèse d'un éventuel ennui. Effectivement, lorsque j'ai demandé à une enseignante la façon dont ses collègues avaient procédé avec l'élève en question, elle a mentionné que ces derniers lui avaient transmis que l'enfant était turbulent ou encore mal éduqué, alors qu'il était HPi. Il faut donc rester très prudent face à des conclusions rapides qui n'identifient pas les réelles causes.

⁴ Rédactrice de la Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS)

3.5 Difficultés rencontrées par les élèves HPI

Le tableau situé ci-dessous met en évidence les difficultés rencontrées par les élèves HPI.

Tableau 10: Difficultés rencontrées par les élèves HPI

| |
|--|
| Motricité fine |
| Collaboration |
| Explication de son raisonnement, argumentation, exposition de son avis |
| « [...] une écriture qui ne tient jamais entre deux lignes [...] » (C.M., 54). |

Plusieurs enseignantes ont relevé l'écriture comme étant une difficulté pour les élèves HPI. Ces propos m'ont été confirmés à travers le témoignage d'une fille dans le documentaire « Le courage de grandir » qui explique que cela résulte de la rapidité de son cerveau par rapport aux mouvements de sa main (Drucker, 2018).

Une autre explication d'une écriture médiocre est qu'écrire représente une tâche répétitive. L'enseignante affirme qu'au fur et à mesure que l'enfant écrit, son écriture devient laborieuse. Perrodin, Poulin et Revol (2015) confirment ces propos et estiment qu'il s'agit d'un exercice ennuyeux.

Une enseignante interviewée a mentionné que l'élève HPI, pour lequel l'écriture pose de sérieux problèmes, a poursuivi sa scolarité à l'aide d'un ordinateur, afin que ses difficultés ne lui fassent pas prendre de retard.

Une enseignante interrogée a relevé des difficultés liées à la motricité fine, plus particulièrement au dessin et au coloriage. C'est pourquoi, afin que l'élève s'améliore dans ce domaine, elle lui a fixé des objectifs précis. Par exemple, lorsque des calculs sont travaillés à partir d'un coloriage magique, l'élève réalise les calculs avec facilité et rapidité. Toutefois, ses coloriages étant médiocres, la consigne est adaptée pour lui et met l'accent sur la précision du coloriage. Il lui est demandé de colorier dans les cases, sans dépasser.

Une autre difficulté mise en évidence est l'explication de raisonnements. Effectivement, notamment lors d'exercices de mathématiques, l'élève a de la peine à expliquer les étapes de son raisonnement pour atteindre la solution. Guilloux (2016) nous explique que pour

cause d'un influx nerveux rapide, l'enfant aboutit à la réponse sans être passé par les différentes étapes. C'est pourquoi il lui est difficile d'expliquer son raisonnement. L'enseignante interviewée relève que l'enfant HPi n'aime pas devoir accomplir cette tâche d'argumentation, car il a de la peine. C'est pourquoi elle insiste en lui demandant régulièrement de décrire son cheminement. Elle affirme préférer le solliciter sur des éléments qui lui posent problème plutôt que lui imposer des fiches relatives à des matières déjà acquises.

Tout comme le cas précédent, cette enseignante met le doigt sur des aspects qui sont problématiques pour l'élève, c'est-à-dire ses points faibles, ceci dans le but qu'il les améliore et progresse.

Autain-Pléros (2013) met en évidence l'importance de se soucier de la démarche permettant de parvenir à un résultat. Dans les petits degrés, l'élève trouve les réponses intuitivement et cela devient une habitude. Toutefois, par la suite, les exigences sont plus élevées et l'élève n'a pas toujours la capacité d'organiser ses idées et d'expliquer son cheminement. L'enfant peut, par conséquent, décrocher.

Pour permettre aux enfants HPi d'exercer ce cheminement, la *session d'enrichissement* de Delémont, tout comme le *cours HP* de Moutier, exercent la mise en place de méthodes de travail, ainsi que l'aspect organisationnel. En effet, lorsqu'ils effectuent leurs projets, les enfants sont amenés à s'organiser. Pour ce faire, ils doivent réfléchir au cheminement qui leur permettra d'atteindre leur projet final, ceci en prenant en compte tous les éléments nécessaires, tels que la liste du matériel, les étapes requises, etc.

Guilloux (2016) conseille de pratiquer la métacognition afin que les élèves conscientisent les stratégies qui leur ont permis d'atteindre un résultat. « L'apprentissage d'une méthodologie déconstruira leur cheminement intuitif et permettra d'expliquer la solution : Comment as-tu fait dans ta tête ? Comment le sais-tu ? [...] » (Guilloux, 2016, p.99). L'auteure relève non seulement un bénéfice cognitif, mais également psychologique à travers la pratique de la métacognition qui est le suivant : « la métacognition est aussi le portail de la connaissance de soi sur laquelle s'appuie la confiance en soi » (p.98). Ceci est un élément pertinent à prendre en compte, car comme nous l'avons vu précédemment, les élèves HPi peuvent avoir une confiance en eux négative.

3.6 Les facteurs de réussite

Ci-après se trouvent les facteurs qui entrent en compte pour la réussite des élèves HPi.

Tableau 11: Facteurs de réussite

| |
|--|
| Relation avec l'enseignante |
| Estime de soi |
| Motivation |
| Climat de classe |
| Rapport à l'autre |
| « L'intérêt [...] et puis [...] voir le sens. « Pourquoi j'apprends tout ça ? ». Ça va de pair, enfin, c'est lié » (I.T.-L., 155). |
| « Si l'enfant se sent soutenu, reconnu, ça l'aide » (I.T.-L., 157). |
| Je pense qu'il faut que tous les adultes [...] soient au courant qu'il fonctionne différemment [...] le comprennent et l'acceptent déjà. Et puis n'essaient pas forcément de le faire rentrer dans le moule. Ouais, accepter les différences quoi » (M.B., 186). |

La majorité des éléments se trouvant ci-dessus ont déjà été abordés précédemment. Toutefois, une enseignante a mis en évidence la nécessité de valoriser les enfants HPi dans le but d'améliorer leur estime de soi. Selon elle, ces élèves ont une estime d'eux-mêmes qui est médiocre, c'est pourquoi elle juge important de les valoriser souvent. En effet, Devreux (2015) relève la nécessité de la part de l'enseignant d'employer des renforcements positifs, tels que des félicitations ou encore des encouragements. L'auteure affirme que l'enfant HPi a tendance à avoir une confiance en soi négative. Ainsi, il a d'autant plus besoin d'être valorisé. Cet aspect est intimement lié à la motivation. Guilloux (2016) atteste que « c'est en favorisant l'estime de soi et le sentiment de compétence que l'on fera grandir la motivation intrinsèque » (p.105). Ces deux facteurs représentent donc la base de la motivation. De plus, l'auteure explique qu'un climat de classe positif permet de favoriser l'estime de soi ainsi que le sentiment de compétence.

Une enseignante atteste que le climat de classe a un impact sur la réussite des enfants. Un bon climat est, selon elle, synonyme de confiance. La personne interrogée se juge très pragmatique. Elle est à l'écoute des élèves lorsque ces derniers rencontrent des problèmes. Elle souhaite avoir la meilleure relation possible avec ses élèves, ce qui représente pour elle une condition d'entrée dans les apprentissages.

À ce témoignage, nous pouvons ajouter la pensée de Kohler (2019) qui relate dans l'émission « Dans la tête d'un surdoué » que l'enfant HPi est particulièrement sensible à l'authenticité de l'enseignant. Il est donc important de tenir des propos solides et sincères dans le but de le convaincre de notre authenticité. Ainsi, il ne suffit pas de divulguer des discours, mais il faut démontrer qu'il s'agit réellement de ce que l'on pense. Comme le relèvent Perrodin, Poulin et Revol (2015), l'enfant HPi « [...] recherche l'adéquation entre le contenu du discours et sa mise en forme » (p.149). En tant qu'enseignants, nous constatons l'importance de l'adoption de cette attitude, afin d'optimiser la relation avec l'enfant.

3.7 Différenciation à l'école enfantine

Le tableau ci-dessous relate les stratégies de différenciation qu'une enseignante met en place pour des enfants HPi de première et deuxième années HarmoS.

Tableau 12: Différenciation à l'école enfantine

Activités proposées en fonction des intérêts des enfants.

Défis à la piscine.

Activités plus poussées à l'ordinateur (écrire, par exemple).

« [...] on a par exemple des jeux obligatoires sur la semaine, qui sont plutôt axés mathématiques, et puis c'est vrai que souvent ces enfants-là [...] sont très friands de ce genre d'activités. Alors eux, comme les autres, s'ils veulent faire ce qu'on demande [et] encore plus, ils peuvent faire » (C.M., 120).

Grâce à un entretien réalisé avec une enseignante de l'école enfantine, j'ai constaté qu'il est déjà possible de proposer des activités de différenciation aux élèves de cet âge-là. Bak (2013) affirme même la nécessité d'adapter sa pédagogie chez les petits. Il nous explique qu'il est problématique que l'enseignant demande à l'enfant d'effectuer des tâches correspondant à des compétences inférieures à celles de son réel potentiel. En effet, cela renvoie à l'élève une image d'incompétence et ce dernier va démontrer cette image en prenant le rôle que l'enseignant lui attribue.

L'enseignante m'a affirmé que l'école enfantine convient bien aux enfants HPi, car ils bénéficient de plus de liberté. En effet, dans ces degrés, les enfants ont des moments à disposition pour effectuer des activités qui leur conviennent. Grâce à ce principe, l'enseignante repère rapidement ce qui plaît aux élèves. Par conséquent, elle leur propose

davantage d'activités qui sont liées à leurs centres d'intérêt. Par exemple, elle a constaté une attirance pour ce qui relève des constructions en 3D à l'aide de *Kapla*. C'est pourquoi elle a trouvé un livre contenant des constructions en *Kapla* et l'a proposé aux élèves qui ont eu beaucoup de plaisir à tenter de réaliser de grandes constructions.

Lalande (2015) met en évidence l'importance de permettre à l'enfant de participer à des activités qui l'intéressent. Dans le cas contraire, il pourrait être déçu, voire frustré lorsque la journée scolaire se termine. Il est donc nécessaire de tenir compte des intérêts des élèves, afin qu'ils s'épanouissent à l'école.

L'enseignante met en place de petits projets avec ses élèves. Par exemple, avant de se rendre à la patinoire ou à la piscine, ils dessinent une activité afin de la proposer à leurs camarades. L'enseignante, par exemple, les incite également à dessiner un exercice de piscine qu'ils ne savent pas encore accomplir, mais qu'ils rêveraient d'apprendre. Par la suite, elle leur laisse du temps libre afin qu'ils s'entraînent. Elle leur propose également des exercices intermédiaires dans le but de progresser, pour enfin attendre leur objectif et relever le défi. À travers sa démarche, elle souhaite rendre les enfants acteurs de leurs apprentissages. Cela permet de prendre en compte les intérêts des élèves ainsi que de leur proposer des tâches qui ont du sens et dans lesquelles ils pourront s'impliquer pleinement.

De manière générale, les activités proposées aux enfants HPi par cette enseignante sont aussi exploitées avec toute la classe. Toutefois, elle affirme que tout n'est pas systématiquement proposé à tous, cela dépend des besoins des enfants.

3.8 Adapter son enseignement pour tous les élèves

Une enseignante interrogée adopte une pédagogie permettant à toute la classe d'en tirer profit, ceci en proposant à tous un plan de travail, ainsi que des projets personnels.

Chardon et Gié (2015) suggèrent de mettre en place une pédagogie permettant de nourrir tous les élèves et non pas uniquement l'enfant HPI. Pour ce faire, les auteures nous conseillent d'opter pour une pédagogie tenant compte des huit formes d'intelligence évoquées par Gardner (2008) :

- intrapersonnelle
- verbale/linguistique
- logique/mathématique
- visuelle/spatiale
- musicale/rythmique
- corporelle/kinesthésique
- naturaliste
- interpersonnelle

Hurst (2008) propose des adaptations pédagogiques liées à ces formes d'intelligence. Prenons l'exemple de l'intelligence *verbale/linguistique* pour laquelle certaines activités qu'il suggère de pratiquer ont été citées par des enseignantes interrogées (*voir tableau 8*). Il conseille des jeux de vocabulaire tels que des mots croisés ou encore l'écriture d'histoires. Pour toutes ces activités, il met en évidence l'importance de les effectuer de manière à ce qu'il existe un lien direct avec un des sujets traités dans une discipline scolaire. De cette façon, un sens est apporté aux apprentissages effectués, élément indispensable pour les enfants HPI.

« En diversifiant sa manière d'enseigner, l'enseignant stimule donc différemment ses élèves [...] » (Chardon et Gié, 2015, p.53). L'enfant HPI ayant les sens particulièrement développés, l'emploi de ces différentes formes d'intelligences lui permettrait d'exprimer sa sensibilité et sa créativité tout en ayant le plaisir d'apprendre.

Conclusion

Présentation synthétique des principaux résultats

Je vais désormais tenter de synthétiser les principaux résultats obtenus en les mettant en relation avec deux des questions de recherche simultanément. En effet, grâce aux entretiens, j'ai répondu à ces deux questions :

- 1) Quels sont les moyens mis en place par les enseignants lorsqu'ils ont affaire à des élèves diagnostiqués HPI ?**
- 2) Pourquoi ces moyens ont-ils été définis ?**

De manière générale, toutes les enseignantes interrogées mettent en place des activités spécifiques pour les élèves HPI. Celles-ci sont étroitement liées aux caractéristiques de ces derniers.

Tout d'abord, les enfants HPI faisant souvent preuve d'intérêt pour un domaine précis, les enseignantes tentent de leur proposer des activités correspondant à leurs passions. Dès l'école enfantine, il est nécessaire de repérer leurs centres d'intérêt et d'agir en conséquence afin qu'ils puissent s'épanouir.

En outre, les enfants HPI se montrent ennuyés par certaines tâches proposées à l'école, telles que les activités répétitives ou encore les exercices trop simples. C'est pourquoi aucune des enseignantes interviewées ne demande à l'élève d'accomplir des tâches répétitives. En revanche, elles leur proposent des activités à court terme, comme des lectures, des énigmes à résoudre ou encore des mots croisés. Des occupations à long terme, telles que les projets personnels sont également réalisées par les enfants HPI.

Les élèves HPI ont tendance à avoir une estime d'eux-mêmes négative. C'est pourquoi les enseignantes prennent en compte cet aspect et tentent d'établir des activités leur permettant d'améliorer cette médiocre estime de soi. À titre d'exemple, le tutorat entre l'élève HPI et un camarade peut être bénéfique. Toutefois, cette démarche ne doit ni se faire dans un but unique d'occuper l'élève ni systématiquement dès que l'enfant a terminé son travail avant le reste de la classe. Ainsi, il faut que cette mise en place ait une réelle utilité pour l'enfant.

Par ailleurs, les élèves HPi présentent des difficultés à exprimer leur raisonnement. Etant donné qu'ils raisonnent intuitivement, ils peinent à expliquer le cheminement qui les a menés à un résultat de mathématiques, par exemple. Pour remédier à cette difficulté, les enseignantes poussent les élèves à réfléchir, afin de trouver le chemin conduisant à la solution. Ceci est une démarche importante qui leur permet de mettre en place des méthodes de travail qui leur seront utiles face à des apprentissages plus complexes.

3) Ces moyens permettent-ils de répondre aux besoins des élèves ?

Concernant ma troisième sous-question, les besoins des élèves relevés par les enseignantes sont les suivants :

- Bénéficier d'activités supplémentaires et stimulantes dans le but d'éviter l'ennui.
- Etre poussé à réfléchir et à persévérer.
- Avoir la possibilité d'approfondir un sujet pour lequel il porte de l'intérêt.

Nous constatons que ces besoins sont étroitement liés aux caractéristiques des élèves. Ainsi, les enseignantes ont pris en compte ces besoins dans le but de proposer des activités adaptées, telles que celles relevées plus haut. Dès lors, grâce aux stratégies de différenciation qu'elles ont mises en place, nous considérons que les besoins des élèves sont satisfaits.

Les réponses apportées à travers ces trois questions, montrent que ce travail a également permis de répondre à mes deux objectifs de recherche.

Autoévaluation critique de la démarche

En ce qui concerne les difficultés rencontrées, j'ai remarqué que certaines enseignantes interrogées ont souvent répondu aux questions de manière générale. Ces personnes ont déjà de nombreuses connaissances au sujet de la HPi, car elles sont elles-mêmes, ou un membre de leur famille, concernés par une HPi. Elles ont parcouru de nombreux ouvrages, connaissent les généralités de la HPi, ainsi que les caractéristiques et les attitudes adoptées par les élèves.

Dès lors, pendant les interviews, elles n'ont pas forcément fait référence aux élèves qu'elles ont fréquentés dans leur classe. Par conséquent, après avoir écouté leur réponse, je leur ai parfois demandé ce qu'il en était pour les enfants avec lesquels elles ont travaillé.

Malgré cela, lors de l'analyse des données, j'ai eu l'impression qu'elles m'ont présenté leurs connaissances, plutôt que leurs expériences. C'est pourquoi j'aurais peut-être dû davantage insister sur le fait que je m'intéresse à leur pratique, étant donné que mon but est d'obtenir des informations au sujet du vécu des enseignantes lorsqu'elles ont affaire à des enfants HPI au sein de leur classe.

Je pense que cela a été provoqué, car tous les élèves HPI possèdent des caractéristiques différentes et, dans l'intention d'être exhaustives, les enseignantes m'ont transmis leurs savoirs généraux, plutôt que le cas d'un enfant en particulier.

En outre, durant l'analyse des données, il m'a quelquefois été difficile d'interpréter les dires des enseignantes. Je ne suis pas certaine d'avoir toujours bien compris leurs propos et surtout, je n'ai pas souhaité les dénaturer. C'est pourquoi j'ai laissé certaines informations de côté. Pour remédier à cela, il aurait peut-être fallu poser davantage de questions de relance afin de s'assurer d'une bonne compréhension.

J'ai remarqué que la plupart des livres que j'ai employés afin de réaliser ce travail contiennent de riches éléments théoriques, mais, en revanche, peu d'aspects pratiques à aménager dans une classe. C'est la raison pour laquelle je n'ai malheureusement pas pu toujours mettre en relation les stratégies de différenciation élaborées par les enseignantes avec des moyens indiqués dans des ouvrages.

Au sujet des apports personnels de ce travail, ils représentent pour moi une grande richesse. Ils m'ont permis de développer non seulement des savoirs, mais également des savoir-faire. En matière de savoirs, je détiens désormais de bonnes connaissances au sujet de la HPI. Auparavant, ma vision de l'enfant HPI était celle du premier de la classe, bénéficiant de grandes facilités et pour lequel, ainsi, aucune adaptation n'était nécessaire. À présent, je dispose de nombreuses connaissances théoriques et pratiques qui ont grandement remis en question mes aprioris. Sans ce travail, je n'aurais pas développé ces différents savoirs et n'aurais donc pas été en mesure d'agir convenablement avec un enfant HPI.

Du côté des aspects pratiques, je dispose à présent de nombreuses stratégies permettant de différencier ma pédagogie pour des élèves HPI. Je suppose que ce mémoire aura une grande incidence sur ma pratique professionnelle. Tout d'abord, ma capacité à repérer d'éventuels enfants HPI dans mes futures classes sera meilleure. Je pense que si je détecte un signe de HPI, la situation que je vivrai fera résonner en moi ce travail.

Ce mémoire me sera utile non seulement en cas de présence d'un élève HPi dans ma classe, mais également pour d'autres enfants. En effet, un élève qui finit rapidement son travail, qui a de la facilité et qui a des besoins particuliers peut ne pas être HPi. C'est pourquoi des activités adaptées peuvent lui être proposées. Comme le met en évidence Ayer⁵ (2018), beaucoup de mesures pédagogiques mises en place pour l'élève HPi sont aussi favorables à toute la classe.

La conférence animée par Schlatter (2019) m'a permis de prendre conscience qu'il n'y a pas besoin de se creuser la tête pour trouver des activités répondant aux besoins des élèves HPi. Il suffit de leur proposer des défis permettant de les stimuler et qui se font à travers de nombreux jeux de réflexion et casse-têtes existants.

Par ailleurs, j'ai compris qu'il est important de toujours aller rechercher la cause d'un comportement. Ce que l'on observe n'est pas forcément l'expression de la réalité. En effet, si un élève perturbe la classe, c'est peut-être parce qu'il s'ennuie. Il est alors nécessaire de rechercher et comprendre les raisons qui le poussent à adopter une telle attitude, afin d'agir convenablement tout en répondant à ses besoins.

Finalement, je suis devenue beaucoup plus sensible et touchée par ces enfants, maintenant que je sais qui ils sont. Ils ne doivent pas être perçus comme des génies qui requièrent moins d'attention que leurs camarades. Au contraire, ce dernier peut beaucoup leur apporter. Sensibles, ils ont besoin d'un adulte authentique, rassurant, motivant. C'est pourquoi j'ai pris conscience de l'importance que représente ma posture d'enseignante. Ainsi, à chaque fois que j'occupe mon rôle d'enseignante, j'ai continuellement cet aspect à l'esprit.

Perspectives d'avenir

Pour poursuivre ce travail, il serait intéressant de questionner des enfants HPi. En effet, l'un de mes objectifs étant de vérifier si les moyens mis en place par les enseignants permettent de répondre aux besoins des élèves, poser la question à ces derniers permettrait de disposer d'un autre point de vue que celui des enseignants. De plus, cela démontrerait si ceux-ci perçoivent les véritables besoins de ces enfants.

⁵ Rédactrice de la Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS)

Enfin, il serait intéressant de faire une recherche plus approfondie en traitant des données correspondant à des élèves HPi ayant des profils et des caractéristiques approximativement semblables. En effet, les enfants HPi ayant des profils très différents, il serait intéressant de connaître des notions pratiques, plus particulièrement des stratégies de différenciation permettant de répondre à chacun de ces profils. Par exemple : Que faire lorsqu'un élève se montre provocateur ? Comment agir face à un élève ayant un profil *discret* et souhaitant ne pas se faire remarquer ?

Toutefois, une chose est certaine, tous ces enfants ont besoin d'être nourris intellectuellement ! Cela leur permet d'exploiter leur potentiel et d'apporter un intérêt à leurs apprentissages, afin qu'ils puissent s'épanouir durant toute leur scolarité.

Références bibliographiques

Adda, A. (1999). *L'enfant doué*. Paris : Solar.

Autain-Pléros, E. (2013). *Je suis précoce, mes profs vont bien*. Lyon : Chronique sociale.

Ayer, G. (2018). *Haut potentiel intellectuel (HPI) à l'école régulière, version complète*. Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS). Consulté le 24 mars 2019 dans <https://edudoc.ch/record/130164/files/Fiche-haut-potentiel-intellectuel.pdf>

Bak, F. (2013). *La précocité dans tous ses états : à la recherche de son identité*. Paris : L'Harmattan.

Blais, M. & Martineau, S. (2006). L'analyse inductive générale : description d'une démarche visant à donner du sens aux données brutes [version électronique]. *Recherches qualitatives*, 1-18.

Blanchet, A. & Gotman, A. (2001). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*. Saint-Germain-du-Puy : Nathan.

Boutin, G. (2006). *L'entretien de recherche qualitatif*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Cavallo, D., Gaillard, A.-V., Hierl, J., Lutz, J.-M. & Roulet, R. (real.). (2012). *Mon enfant est-il normal?* (interview d'Olivier Revol, docteur en psychiatrie de l'enfant). [émission]. Yverdon : MaxTV.

Chardon, N. & Gié, C. (2015). *Elèves précoces : agir et apprendre autrement*. Lyon : Chronique sociale.

Clark, C. & Shore, B. (2008). *L'éducation des élèves à haut potentiel*. Paris : UNESCO.

Code d'éthique de la recherche pour les Hautes Ecoles Pédagogiques, adopté par la CDHEP, le 31 mai 2002. Document interne.

Département de l'éducation, de la culture et des sports. (2009). *Les enfants à haut potentiel intellectuel*. (p. 5). Consulté le 3 avril 2018 dans <http://www.rpn.ch/hosting/jahia/tous/HPI/brochure%20enfants%20hp.pdf>

Devreux, C. (2015). *Haut potentiel : du boulet au cadeau*. Louvain-la-neuve : Academia.

Drucker, M. (réal.). (2018). *Le courage de grandir* [documentaire]. Paris : What's Up Films.

Dumez, H. (2016). *Méthodologie de la recherche qualitative. Les questions clés de la démarche compréhensive*. Mayenne : Vuibert.

Fédération Wallonie-Bruxelles (2013). *Enseigner aux élèves à hauts potentiels*. Consulté le 11 juillet 2018 dans www.enseignement.be/download.php?do_id=9920

Fortin, M.-F. & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. Montréal : Chenelière Education.

Gardner, H. (2008). *Les intelligences multiples*. Paris : Retz.

Gerber, P.-Y., Miserez-Caperos, C. & Schertenleib, G.-A. (2018). Regards et ressentis de parents d'enfants HP. *Enjeux pédagogiques*, 30, 21-25.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1978). *Les enquêtes sociologiques. Théories et pratique*. Paris : Armand Colin.

Goetelen, V. (real.). (2019). *Dans la tête d'un surdoué*. (témoignage de Eve-Marie Kohler, directrice de l'école Germaine de Staël). [reportage]. Suisse : RTS.

Guilloux, R. (2016). *Les élèves à haut potentiel intellectuel*. Paris : Retz.

Hurst, B. (2008). *Au bon plaisir d'apprendre*. Paris : InterEditions.

Intégration des enfants et des jeunes à besoins éducatifs particuliers (Loi sur l'école obligatoire de la République et Canton du Jura, Art. 4, 27 février 2013).

Jankech, C. (avec Anthamatten, J.-C.). (juillet 2007). *L'Echec scolaire du surdoué. Une prise en charge pédagogique : comment l'aider à utiliser son potentiel à l'école ?* Consulté le 18 septembre 2018 dans <http://www.jankech.ch/pdf/echecfr.pdf>

Karsenti T. & Savoie- Zajc L. (2004). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Editions du CRP.

Kieboom, T. (2011). *Accompagner l'enfant surdoué*. Bruxelles : De Boeck.

Lalande, L. (2015). *Réconcilier l'enfant surdoué avec l'école*. Paris : Eyrolles.

Lamoureux, A. (2006). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Montréal : Beauchemin.

Louis, J.-M. & Ramond, F. (2007) *Scolariser l'élève intellectuellement précoce*. Paris : Dunod.

Mongeau, P. (2011). *Réaliser son mémoire ou sa thèse*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Ministère de l'éducation nationale (s.d.). *Scolariser les élèves à haut potentiel*. Consulté le 15 mars 2018 dans http://cache.media.education.gouv.fr/file/Besoins_educatifs_particuliers/66/3/scolariser_les_elevés_a_haut_potentiel_255663.pdf

Pasche Gossin, F. (2017-2018). *Construire une démarche méthodologique de recherche et un modèle d'analyse*. Document de cours non publié. BEJUNE : Haute école pédagogique.

Perrodin, D., Poulin, R. & Revol, O. (2015). *100 idées pour accompagner les enfants à haut potentiel*. Paris : Tom Pousse.

Persod, C. (2010). *Mais où sont les petites filles précoces ?* (Intervention au 1^{er} Congrès de Psychologie-Recherche-Neurosciences, Lyon, juillet 2010).

Ramus, F. (2018, 16 août). *Les surdoués ont-ils un fonctionnement cérébral qualitativement différent?* Consulté le 26 mars 2019 dans <http://www.scilogs.fr/ramus-meninges/cerveau-surdoues/>

Romelaer, P. (2005). L'entretien de recherche, Management des ressources humaines, *Méthodes & Recherches*, De Boeck Supérieur, pp. 101-137.

Schlatter, C. (2019, mars). « *J'ai tout fini ! Je fais quoi maintenant ?* », *des outils pour les élèves qui finissent rapidement leur travail scolaire*. Formation continue organisée par la HEP BEJUNE, Delémont.

Siaud-Facchin, J. (2012). *L'enfant surdoué, l'aider à grandir, l'aider à réussir*. Paris : Odile Jacob.

Siaud-Facchin, J. (2015). *Mais qu'est ce qui l'empêche de réussir ?* Paris : Odile Jacob.

Sieber, M. & Vuille, B. (2013). Qui sont les enfants à haut potentiel intellectuel (HPI) ? *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2/2013, 47-55.

Tamisier, K. (2007). *Les enfants surdoués sont-ils condamnés à réussir ?* Grolley : l'Hèbe.

Terrassier, J.-C. (1999). *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*. Paris : ESF éditeur.

Van der Maren, J.-M. (2004). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. (p.91). Ed. De Boeck. Consulté le 19 septembre 2018 dans http://classiques.uqac.ca/contemporains/Van_der_Maren_jean-marie/methodes_recherche_education/methodes_recherche_education.pdf

Winebrenner, S. (2008). *Enseigner à des élèves à haut potentiel intellectuel dans une classe hétérogène*. Paris : Creaxion.

