

Le haut potentiel intellectuel mis en échec par l'école régulière

**Recherche des causes et de solutions à l'échec
scolaire d'élèves HPI en classe régulière au cycle 2**

Formation primaire

Mémoire de Bachelor de : **Claire Josephs**
Sous la direction de : **Jérôme Albert Schumacher**
Delémont, avril 2022

Remerciements

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce au concours de plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner toute ma gratitude.

Je veux tout d'abord remercier mon directeur de mémoire, Monsieur Jérôme Schumacher, pour son accompagnement tout au long de ce projet.

Je souhaite aussi remercier les enseignantes qui ont pris part à ce projet. Un grand merci pour votre temps et votre investissement dans les différentes phases du projet. Sans vous, ce travail n'aurait pas été possible.

Merci aussi aux élèves qui ont pris le temps de m'en apprendre plus sur ce qu'ils-elles vivent quotidiennement dans nos classes. Je remercie aussi leurs parents, qui ont accepté que leurs enfants se prêtent au jeu.

Enfin, je tiens à remercier mes amies (et futures collègues) pour leur aide précieuse, leurs conseils avisés et leur disponibilité.

Résumé

Ce travail s'intéresse à l'échec scolaire connu par une part non-négligeable d'élèves HPI.

Les nombreuses recherches sur le HPI d'une part et le caractère normatif de l'école d'autre part, nous permettent de nous interroger sur la responsabilité de l'école et des enseignant-e-s dans la réussite et l'échec scolaire de leurs élèves en fonction de leur profil.

Suite à cette étude, des questions de recherche ont été formulées et un objectif fixé. La méthodologie mise en place est constituée d'un questionnaire sur la motivation scolaire, rempli par un groupe d'élèves HPI et un groupe d'élèves non-HPI, ainsi que d'entretiens avec deux enseignantes.

L'analyse des données recueillies m'a permis de répondre à mes questions et de répertorier plusieurs pistes d'action efficaces pour favoriser l'intégration d'élèves HPI en classe ordinaire.

Mes questions étaient les suivantes :

- ♣ Dans quelle mesure la motivation des élèves HPI est-elle touchée par le caractère normatif du cadre scolaire par rapport à celle des élèves non-HPI ?
- ♣ Dans quelle mesure la motivation intrinsèque est-elle nécessaire à la réussite des élèves HPI ?

Cinq mots clés :

Haut potentiel intellectuel, motivation, différenciation, évaluation, normativité scolaire

Liste des figures

Figure 1 : écart à la norme sans différenciation.....	11
Figure 2 : écart à la norme avec différenciation.....	12
Figure 3 : histogramme UP 3.....	24
Figure 4 : histogramme UP 2.....	24
Figure 5 : caractéristiques émotionnelles observées.....	29
Figure 6 : possible réaction émotionnelle chez un-e enfant HPI.....	31
Figure 7 : possible réaction émotionnelle chez un-e enfant non-HPI.....	31

Liste des tableaux

Tableau 1 : catégories d'analyse.....	22
---------------------------------------	----

Liste des annexes

ANNEXE 1 : EMMAS (NTAMAKILIRO ET AL., 2000).....	I
ANNEXE 2 : CONTRAT DE RECHERCHE.....	II
ANNEXE 3 : INDICATIONS.....	III
ANNEXE 4 : LETTRE D'INFORMATION AUX PARENTS.....	IV
ANNEXE 5 : QUESTIONNAIRE.....	V
ANNEXE 6 : COMPAD HPI.....	VIII
ANNEXE 7 : GUIDE D'ENTRETIEN.....	X

Sommaire

INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1. PROBLEMATIQUE.....	3
1.1 DEFINITION ET IMPORTANCE DE L'OBJET DE RECHERCHE	3
1.1.1 <i>Présentation du problème</i>	3
1.1.2 <i>Intérêt de l'objet de recherche.....</i>	4
1.2 ÉTAT DE LA QUESTION	4
1.2.1 <i>Echec scolaire et évaluation.....</i>	4
1.2.2 <i>La norme comme idéal</i>	6
1.2.3 <i>Besoin de normativité ?.....</i>	7
1.2.4 <i>Le haut potentiel intellectuel</i>	8
1.2.5 <i>HPI et école régulière</i>	11
1.2.6 <i>HPI ou simplement différent-e ?.....</i>	13
1.3 QUESTIONS ET OBJECTIF DE RECHERCHE	14
1.3.1 <i>Identification des questions de recherche</i>	14
1.3.2 <i>Objectif de recherche</i>	14
CHAPITRE 2. METHODOLOGIE	15
2.1 FONDEMENTS METHODOLOGIQUES	15
2.1.1 <i>Le choix d'une méthodologie mixte.....</i>	15
2.1.2 <i>Une approche à visée heuristique</i>	16
2.1.3 <i>Une démarche descriptive</i>	16
2.2 NATURE DU CORPUS	17
2.2.1 <i>La construction du questionnaire.....</i>	17
2.2.2 <i>Le protocole d'entretien</i>	18
2.3 METHODES ET/OU TECHNIQUES D'ANALYSE DES DONNEES.....	19
2.3.1 <i>L'analyse des réponses au questionnaire</i>	19
2.3.2 <i>L'analyse des entretiens semi-directifs.....</i>	20
2.3.3 <i>La synthèse des résultats.....</i>	21
CHAPITRE 3. PRESENTATION ET INTERPRETATION DES RESULTATS.....	22
3.1 DES MECANISMES DE MOTIVATION SEMBLABLES	23
3.2 UN FONCTIONNEMENT TOUT DE MEME ATYPIQUE	25
3.2.1 <i>De grandes capacités intellectuelles</i>	26
3.2.2 <i>Des besoins d'absolu</i>	27
3.2.3 <i>Un fonctionnement émotionnel impacté.....</i>	28
3.2.4 <i>Les relations aux autres.....</i>	31
3.3 QUELLES PISTES POUR L'ECOLE ?	34

3.3.1	<i>Pistes liées au fonctionnement intellectuel.....</i>	34
3.3.2	<i>Pistes liées au fonctionnement émotionnel.....</i>	35
CONCLUSION		37
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES		40
ANNEXES.....		I

Introduction

Le problème traité dans cette étude est celui de l'échec scolaire de certain·e·s élèves HPI¹.

Le thème du haut potentiel intellectuel est un thème de plus en plus connu par les professionnel·le·s, mais qui fait l'objet de vifs débats dans l'espace public. Les nombreuses réactions que suscite l'évocation de ce fonctionnement intellectuel, peuvent nous questionner quant à notre appréhension de la différence : comment définit-on la norme ? que se passe-t-il si l'on n'y rentre pas ? un potentiel intellectuel jugé supérieur constitue-t-il plutôt une chance ou un écart gênant à la norme fixée ?... Ce sont autant de questions importantes à se poser que l'on soit enseignant·e, éducateur·rice, directeur·rice, étudiant·e, parent ou autre. L'étude du HPI en tant que différence, et non en tant que fonctionnement intellectuel « supérieur », permet de mieux comprendre la part non-négligeable d'échec scolaire chez ces enfants et d'y entrevoir la responsabilité de l'école.

Ainsi, en tant que future enseignante, il me tient à cœur de démêler toutes les informations, les avis et les jugements que j'ai pu entendre ou lire à propos du HPI et d'étudier, rigoureusement, l'influence de notre école sur ces enfants et mon potentiel rôle dans la réussite scolaire de ceux·celles qui passeront par ma classe.

Cette recherche se concentre sur un cadre spatio-temporel bien précis, puisqu'il s'agit d'étudier la place du HPI au sein de l'école dans le canton du Jura, alors même que de plus en plus de cantons se questionnent sur la place et le rôle de l'évaluation dans le système scolaire et dans la réussite ou l'échec des élèves. Comme nous le verrons, certains cantons ont un cadre plus ou moins normatif que leurs voisins. Il est alors intéressant de se questionner sur l'influence de ces choix sur certains profils d'élèves. Le choix du haut potentiel intellectuel pour cette tâche n'est pas anodin : c'est en raison des débats qu'il suscite et de son image auprès de la majorité des gens, que je trouve important d'étudier plus précisément le vécu de ces enfants dans notre école. Cette recherche se concentrera donc sur les questions suivantes :

- ♣ Dans quelle mesure la motivation des élèves HPI est-elle touchée par le caractère normatif du cadre scolaire par rapport à celle des élèves non-HPI ?
- ♣ Dans quelle mesure la motivation intrinsèque est-elle nécessaire à la réussite des élèves HPI ?

¹ HPI est l'acronyme pour « haut potentiel intellectuel » : les deux termes sont donc utilisés indifféremment dans cette recherche. « HP » et « haut potentiel » sont aussi utilisés occasionnellement lorsque ces termes sont utilisés par les auteur·e·s cité·e·s : ils doivent être compris ici comme des synonymes de HPI/haut potentiel intellectuel.

L'objectif poursuivi est celui du recueil de pratiques permettant l'inclusion d'élèves HPI dans une classe ordinaire.

Afin de répondre à ces questions et d'atteindre cet objectif, cette recherche débute par la pose d'un cadre théorique nous permettant une meilleure compréhension des notions de norme, de différence, d'évaluation et de motivation, mais aussi une meilleure connaissance de l'état des recherches actuelles sur le haut potentiel intellectuel. Nous passons, ensuite, à la description de la méthodologie mise en place, suivie par la présentation et l'analyse des résultats.

Chapitre 1. Problématique

1.1 Définition et importance de l'objet de recherche

1.1.1 Présentation du problème

Le problème traité par cette recherche est celui de l'échec scolaire d'élèves HPI au cycle 2 dans le canton du Jura.

Dans le cursus scolaire jurassien, les élèves passent actuellement des tests de niveau au cours de leur 8^e année HarmoS, tests qui détermineront le niveau des cours qu'ils suivront à l'école secondaire en français, mathématiques et allemand. Avant cela, les élèves passent de nombreuses évaluations sommatives notées, dès leur sortie de l'école enfantine.

Ces évaluations font l'objet de vifs débats, notamment les tests de 8H. Une recherche à ce propos a été demandée par le canton et est donc en cours. Elle est menée par Madame Pasche Gossin, docteure en sciences de l'éducation et professeure à la HEP-BEJUNE. Toute la Suisse se questionne sur la meilleure manière d'évaluer dans l'intérêt des élèves. Le canton du Jura ne semble pas, pour l'instant, prêt à renoncer au système de notes.

Pour comparer à un canton romand proche, dans le canton de Neuchâtel, de nouvelles lignes directrices ont été publiées dans une brochure en 2021 (Service de l'enseignement obligatoire). L'évaluation y joue un nouveau rôle, puisqu'elle se concentre maintenant sur la capacité des élèves à accomplir des tâches complexes. Celles-ci sont définies par le service de l'enseignement obligatoire neuchâtelois comme suit : « tâche qui incite l'élève à mobiliser ses ressources internes et externes et qui permet l'expression d'une compétence au travers de productions créées en réponse à une situation donnée » (p. 21). De plus, on peut observer un changement de positionnement de l'évaluation : elle ne devrait plus classer les élèves par rapport à une norme, mais plutôt leur permettre de construire leur projet personnel de formation, en fonction de leurs capacités. Pour créer le portrait le plus fidèle possible des compétences de chaque élève, le canton souhaite s'appuyer davantage sur le portfolio que sur des notes. Cet outil devrait permettre une communication plus transparente avec l'élève et sa famille, ainsi qu'une évaluation plus équitable, bienveillante et respectueuse des différences. De plus, ce mode d'évaluation permet, d'après plusieurs recherches, de meilleurs apprentissages (Bandura, 2013; Lieury & Fenouillet, 2019).

La présente recherche s'intéresse donc à l'influence de ce système jurassien, que l'on peut qualifier de normatif (si on le compare au système neuchâtelois par exemple), sur la réussite scolaire d'élèves au profil bien spécifique : les élèves HPI. Par la suite, il est important de se questionner sur les pratiques des enseignant-e-s pour intégrer au mieux les élèves HPI lorsque ceux-celles-ci sont en difficulté.

1.1.2 Intérêt de l'objet de recherche

Même si le haut potentiel intellectuel passe auprès de beaucoup pour une mode, il s'agit surtout d'un type de développement neurologique de mieux en mieux connu et donc de mieux en mieux détecté – menant donc à une impression d'effet de mode. Mais les enseignant·e-s ayant travaillé avec des enfants HPI en difficulté savent à quel point ce « potentiel supplémentaire » peut être encombrant et difficile à gérer.

Reconnaître ces enfants est un premier grand pas ; le second pas important à faire est de leur donner l'accompagnement adapté en classe régulière, pour leur permettre de réussir et de s'épanouir.

En tant que future enseignante, il est important pour moi de mieux comprendre ce qui influence la motivation et l'estime de soi de ces enfants, et d'apprendre à leur donner les meilleures chances possibles, même lorsque le contexte peut leur poser problème.

1.2 État de la question

Le problème étudié a de nombreuses facettes et peut être analysé sous bien des angles. La direction choisie ici est celle de l'interaction entre le haut potentiel intellectuel et le cadre de l'école régulière, notamment au cycle 2. Cela implique donc d'étudier le haut potentiel intellectuel d'une part et l'école régulière d'autre part. Il est important de prendre un moment pour correctement décrire le cadre dans lequel les enfants évoluent, si l'on veut comprendre les différentes trajectoires que chacun peut suivre. Par conséquent, avant d'étudier l'interaction entre le haut potentiel intellectuel et l'école, nous prenons un moment pour étudier chaque thème séparément.

1.2.1 Echec scolaire et évaluation

La première chose à faire est de définir ce qui est entendu ici par échec scolaire. La définition reprise est celle donnée par Crahay (2007) dans son ouvrage dédié à la lutte contre l'échec scolaire.

Dans le grand public, lorsqu'on parle d'un élève en échec, on désigne une situation plus large que les non-maîtrises d'un objectif particulier. Un élève en échec, c'est un élève à la dérive, un élève qui ne peut plus suivre le rythme de l'enseignement. (p. 36)

Le choix de cette définition n'est pas anodin. De nombreux·ses auteur·e-s ont une définition plus scientifique, plus précise du phénomène, mais qu'est-ce ce qui prévaut ? La manière dont des chercheur·se-s définissent des termes ou la manière dont les enseignant·e-s, les parents et surtout les élèves vivent et définissent ces mêmes termes ? Ce n'est pas l'échec scolaire en tant que vérité absolue qui importe ici, mais les situations vécues comme des situations d'échecs par les élèves et

leur entourage. Pennac (2007) (ancien élève en échec qui deviendra écrivain et professeur de français) en a la même définition :

Mais gardons-nous de sous-estimer la seule chose sur laquelle nous pouvons personnellement agir et qui, elle, date de la nuit des temps pédagogiques : la solitude et la honte de l'élève qui ne comprend pas, perdu dans un monde où tous les autres comprennent. (p. 39)

L'échec est donc entendu ici comme une situation de décrochage, dans laquelle l'élève ne parvient plus à suivre. Crahay (2007) n'impute pas l'échec à l'élève, mais à l'école. Selon lui, cette dernière produit les échecs scolaires et tout particulièrement par l'évaluation. En effet, il reprend la loi Posthumus présentée par de Landsheere en 1980 pour montrer que selon la classe dans laquelle se trouve l'élève, il-elle pourra être considéré-e comme l'un-e des meilleur-e-s ou en échec. Selon cette loi, les enseignant-e-s adaptent le niveau de leur enseignement et de leurs évaluations en fonction de leurs élèves et non en fonction du programme. Si le programme servait de référence, alors, certaines années, tou-te-s les élèves réussiraient haut la main. Or, les enseignant-e-s respectent une répartition gaussienne des résultats et ajustent (souvent inconsciemment) leurs évaluations afin d'avoir quelques très bons, beaucoup de moyens et quelques mauvais résultats – une répartition jugée normale. Ce type d'évaluation se nomme l'évaluation normative, c'est-à-dire celle qui classe les élèves les un-e-s par rapport aux autres. A force d'être confronté-e-s à ce mode d'évaluation, les élèves eux-elles-mêmes adhèrent à ce système et se comparent entre eux-elles. Pour les élèves moyen-ne-s ou faibles, cette compétition permanente réduit leur motivation à néant (Viau, 2009). Lieury et Fenouillet (2019) partagent ce point de vue et analysent deux types de feedbacks (normatif et informatif) afin de comprendre l'influence de ces différentes procédures sur la motivation intrinsèque ainsi que l'estime de soi des élèves.

Dans le cas d'un feedback normatif, c'est-à-dire donné dans un climat de jugement de valeur, l'élève va comprendre de sa note « je suis bon-ne » ou « je suis nul-le ». Il-elle ne parvient pas à circonscrire cette information à la compétence évaluée. C'est l'estime de soi, au sens de « la valeur qu'un individu s'accorde globalement » (Duclos, 2004, p. 21) qui est touchée. Selon Lieury et Fenouillet (2019), seul un feedback informatif permettrait d'appréhender l'échec comme une occasion de progresser dans un domaine précis, sans remettre en cause le sentiment de compétence dans les autres domaines. Malheureusement, ce genre de feedback se fait toujours plus rare à mesure que la scolarité avance. Viau (2009) abonde dans ce sens et note, lui aussi, la différence de statut de l'erreur pour les élèves selon le contexte d'évaluation : alors que l'erreur fait partie intégrante du processus d'apprentissage et constitue l'un des plus précieux outils de l'enseignant-e (Astolfi, 2013), l'évaluation et les feedbacks normatifs conduisent les élèves à voir l'erreur comme « une plaie à éviter absolument, car elle réduit les chances des meilleurs d'avoir

des notes élevées et augmente les chances des élèves plus faibles de se retrouver à nouveau en bas de l'échelle » (Viau, 2009, p. 83).

Avec un tel poids, la note a souvent tendance à devenir l'enjeu principal de la scolarité, mais pas parce qu'une bonne note indique un apprentissage réussi, plutôt parce qu'elle indique la réussite en général. L'objectif n'est en fait pas d'apprendre, mais simplement de réussir, l'apprentissage n'étant qu'un moyen pour atteindre ce but, et l'évaluation, l'outil utilisé pour sanctionner et certifier (Crahay, 2007; Lieury & Fenouillet, 2019; Viau, 2009). La motivation intrinsèque (curiosité, intérêt pour la tâche elle-même) disparaît donc petit à petit pour devenir presque entièrement liée à la récompense (type de motivation extrinsèque). Cela explique d'ailleurs toutes les techniques mises en place pour réussir sans apprendre durablement (bachotage, apprentissage par cœur, etc.) (Faure & Tourret, 2019; Lieury & Fenouillet, 2019; Perrenoud, 2013).

1.2.2 La norme comme idéal

Après cette première analyse de l'évaluation, il serait légitime de se demander pourquoi l'école en a tant besoin et continue d'évaluer ainsi les élèves, année après année, alors que tou-te-s les chercheur-se-s démontrent les effets pervers de cette pratique.

Foucault (1993) justifie la raison d'être des examens par l'idée de normalisation :

L'examen combine les techniques de la hiérarchie qui surveille et celles de la sanction qui normalise. Il est un regard normalisateur, une surveillance qui permet de qualifier, de classer et de punir. Il établit sur les individus une visibilité à travers laquelle on les différencie et on les sanctionne. (p. 217)

Il serait tentant de se dire que ces lignes ne sont plus d'actualité, qu'elles datent d'un autre temps et qu'elles ne peuvent pas s'appliquer à l'école actuelle, néanmoins cette présentation de l'examen – ou évaluation – ressemble beaucoup à ce qui a été décrit plus haut, c'est-à-dire la fonction remplie par l'évaluation normative : juger, classer, détecter et corriger/normer.

D'autres auteur-e-s, plus récent-e-s, parlent de cet objectif de normalisation de l'école.

Gardou (2006) nous donne un éclairage intéressant sur le terme « norme » :

La norme se présente toujours comme un mode de résorption de la différence et d'unification du divers : elle sert à faire droit, à dresser, à redresser. Puisque norma signifie l'équerre, est normal étymologiquement ce qui ne penche ni à droite ni à gauche, donc ce qui se tient dans un juste milieu. Est normal ce qui est tel qu'il doit être : au sens le plus usuel du mot, ce qui se rencontre dans la majorité des cas, ou ce qui constitue la moyenne. D'où le caractère équivoque de ce terme, désignant

à la fois un fait et une valeur attribuée à ce fait par celui qui parle, en vertu d'un jugement d'appréciation qu'il prend à son compte. (p. 35)

Ainsi, lorsqu'un·e enfant ne rentre pas dans cette norme, ne correspond pas au « prototype scolaire » (p. 35), les enseignant·e·s cherchent à l'y ramener. Rendre un·e élève normal, selon la définition de l'école, est considéré comme une réussite pédagogique (Gardou donne l'exemple d'Itard et Victor, expérience vécue comme un échec par l'éducateur, malgré les progrès de l'enfant). Dans cette optique de normalisation, l'école n'envisage pas la différence comme une richesse, mais plus souvent comme un fardeau et la désigne directement par des termes négatifs, notamment handicap.

Le psychiatre Thierry Delcourt s'inscrit dans cette même lignée et décrit largement comment l'École fabrique du handicap, là où il n'y a souvent que de la différence. Dans son ouvrage *La fabrique des enfants anormaux* (2021), il expose comment l'institution étiquette tout·e enfant différent·e, tout·e enfant qui ne rentre pas dans le cadre prévu à l'âge prévu, comme anormal·e, handicapé·e, déficient·e. Une fois cette étiquette collée (avec tout le bagage psychologique que cela implique), l'institution peut commencer à rééduquer, à réparer l'enfant qu'elle considère défectueux·se à coups de médicaments, de spécialistes, de programmes spéciaux, etc. Tout est mis en place pour le·la ramener dans le rang, sans grande considération pour les dégâts que de telles mesures occasionnent.

Maroy (2018), quant à lui, présente et analyse les finalités actuelles de l'école et arrive à la question suivante au cours de son développement :

dans quelle mesure les interventions partenariales « multi-institutions » et multidisciplinaires pour lutter contre le décrochage et agir pour la réussite de « chaque » élève se limitent-elles pour l'essentiel à **un travail de réduction des écarts à la norme scolaire, pris en charge par une complexification et une démultiplication des intervenants** (pp. 288-289)

Maroy exprime bel et bien que la réussite scolaire consiste à rentrer dans la norme et que l'école, dans son double objectif de performance et d'inclusion, est prête à mettre de nombreux dispositifs en place, impliquant de nombreux·ses intervenant·e·s, pour garantir cette réussite (ou plutôt cette normalisation de l'anormal). Dans la suite de l'article, Maroy montre en quoi la démultiplication des intervenant·e·s est un frein à la réussite scolaire.

1.2.3 Besoin de normativité ?

A ce stade du raisonnement, il peut être intéressant de se rappeler que l'école n'est plus celle du début du siècle dernier et qu'elle est maintenant censée accueillir et faire réussir tou·te·s les enfants, peu importe d'où ils·elles viennent. Or, sa structure de base n'est pas adaptée à un tel but

et les changements sont difficiles à opérer (Maroy, 2018). Elle doit, par conséquent, faire rentrer des enfants très différent-e-s dans un cadre, une norme, très étroite. Pour cela, elle a dû se munir de toute une panoplie d'outils permettant de diagnostiquer d'éventuelles anomalies, dont l'évaluation normative.

De plus, l'école remplit depuis toujours une fonction bien particulière : celle de préparer les enfants à s'intégrer dans une société donnée (Perrenoud, 2013). C'est pour cela que, selon les gouvernements en place, les programmes scolaires prennent différentes orientations, que selon la culture du pays, le système scolaire est totalement différent, etc. Comme le dit Perrenoud, « le fonctionnement de l'élève dans l'école le prépare à une facette essentielle de son métier d'adulte : devenir l'indigène des grandes organisations auxquelles il devra son emploi et son identité » (p. 19).

Ce besoin de normer des individu-e-s différent-e-s découle simplement de la vision que la société a de ces individu-e-s : elle a tendance à considérer les individu-e-s trop différent-e-s, ceux-celles qui s'éloignent trop de la norme, comme potentiellement nuisibles, dangereux-ses pour son bon fonctionnement (Queval, 2010). La réaction face à cette peur est une volonté de corriger ces différences, pour créer une société plus homogène et donc harmonieuse.

Mais les auteur-e-s cité-e-s plus haut, et d'autres encore, insistent sur la richesse qui réside dans la différence. Il peut être demandé un certain niveau d'adaptation aux personnes qui s'écartent de la norme – après tout, la capacité d'adaptation est considérée comme une preuve d'intelligence – mais refuser d'assouplir le cadre pour laisser les différences vivre et s'exprimer, revient tout bonnement à perdre une mine d'or, surtout au sein de groupes d'enfants en plein apprentissage de la vie en communauté (Delcourt, 2021; Gardou, 2006; Meirieu, 2005; Meirieu & Fournier, 2016; Queval, 2010).

1.2.4 Le haut potentiel intellectuel

Après avoir présenté le cadre général qu'est la réaction de l'école face à la différence, nous nous concentrons sur un type particulier de différence : le haut potentiel intellectuel.

Le HPI, considéré par certain-e-s comme un phénomène de mode, a fait couler beaucoup d'encre ces dernières années. Il y a donc de nombreuses définitions qui en sont données, mais aucune qui ne fasse l'unanimité. Celle choisie pour cette étude est la définition de Heller *et al.* dans le cadre de leur modèle munichois du haut potentiel (2005, cités par Grégoire, 2009) : le HPI est, selon ces chercheurs, un mélange de prédispositions (part d'inné) et de conditions environnementales favorables permettant le développement de ces prédispositions (part d'acquis). Guilloux (2016) abonde dans ce sens :

Le haut potentiel a incontestablement une origine multifactorielle. Son intensité et son mode d'expression dépendront aussi de l'environnement (affectif, éducatif...). [...] Si la recherche ne donne pas une étiologie précise, l'hypothèse scientifique penche cependant plutôt en faveur d'une origine neurologique, avec une composante génétique réorganisée par l'influence de l'environnement. (pp. 83-84)

Guilloux (2016) présente deux composantes majeures du HPI : le fonctionnement cérébral spécifique et l'hyperesthésie. Le premier est mesuré par les tests de QI, à travers quatre indices (raisonnement verbal, raisonnement perceptif, mémoire, vitesse de traitement). Le QI doit être égal ou supérieur à 130 pour que la personne soit considérée comme HPI. Les indices peuvent, selon les cas, être plus ou moins homogènes dans leur développement. L'hyperesthésie concerne d'avantage les sens : le cerveau fonctionnant plus rapidement, les personnes HPI ont des sens qui captent et traitent plus d'informations envoyées par l'environnement. Cela peut créer de véritables angoisses et être très difficile à gérer au quotidien, notamment pour les jeunes enfants.

Certain-e-s auteur-e-s, notamment Siaud-Facchin (2012), considèrent que la différence entre les personnes HPI et les personnes non-HPI est d'avantage qualitative que quantitative : ils-elles ne réfléchissent pas mieux, mais surtout différemment. Les recherches n'ont, cependant, jamais pu confirmer un tel postulat, et ont même tendance à l'infirmier (Brasseur & Cuche, 2017b; Grégoire, 2009).

Même si la différence n'est pas qualitative, nous pouvons partir de l'idée qu'avoir un QI si loin de la moyenne (deux écarts-types au-dessus du QI moyen) a des conséquences et permet des raisonnements différents (Lussier et al., 2018).

Cela a des répercussions sur tous les aspects de la vie, dont l'école. Guilloux (2016) liste les conséquences du HPI sur le plan scolaire. En voici un résumé :

- ♣ Un mode de pensée en arborescence (au lieu de préférer les listes)
- ♣ Des fulgurances (qui peuvent passer pour de la triche)
- ♣ Des difficultés à l'écrit (difficulté notamment à s'organiser et trier les informations)
- ♣ Des apprentissages très dépendants de l'affectif et de la motivation
- ♣ Un besoin d'absolu, de perfection pouvant amener à une peur importante de l'échec

Les difficultés scolaires sont donc liées à l'intellect (manière d'apprendre notamment), à l'affect (perception de l'enseignant-e) et au social (relation avec l'enseignant-e parfois compliquée et relations avec les autres élèves).

Un dernier point à mentionner est l'hypersensibilité. Celle-ci est souvent décrite comme inhérente au HPI, néanmoins les recherches prouvent plutôt que ce lien n'est pas aussi automatique qu'on

pourrait le penser. Deux cas sont, selon Brasseur et Cuche (2017a), à distinguer. Le premier est celui d'une personne HPI avec hypersensibilité : les émotions plus nombreuses et plus intenses (hypersensibilité) vont faire l'objet d'une analyse et de questionnements constants (HPI), faisant prendre encore plus d'ampleur à ce tourbillon d'émotions. Le second cas est celui d'une personne HPI sans hypersensibilité : dans ce cas, Brasseur et Cuche avancent l'hypothèse selon laquelle une personne dans ce cas-là ne ressent pas spécialement plus d'émotions pour une situation donnée, mais va prendre plus de données en compte dans son raisonnement. Par exemple, en cas de conflit, la personne HPI va se remémorer tout le passif de la relation avec cette personne, les problèmes qu'ils-elles ont déjà eus, amplifiant donc l'incident actuel. L'émotion ressentie n'est donc pas hors-norme, la personne HPI ne réagit simplement pas à la même chose puisqu'elle étend son analyse beaucoup plus loin. Dans la même idée, la gestion des émotions peut poser des problèmes similaires. HPI ne signifie pas une mauvaise gestion de ses émotions, par contre, comme pour un raisonnement intellectuel, un cerveau HPI peut aller trop vite pour que la personne comprenne comment elle en est arrivée au résultat. Pour ses émotions, Brasseur et Cuche avancent la même hypothèse : l'analyse de la situation par le cerveau va trop vite pour être consciemment comprise et la personne réagit sans comprendre pourquoi ni comment, or l'identification de ses émotions et leur compréhension sont les pierres angulaires d'une bonne gestion de celles-ci. Comme pour l'hypersensibilité, il est donc impossible de faire la moindre généralité à ce sujet.

Ces difficultés scolaires et émotionnelles sont donc plus ou moins importantes selon les cas. La typologie ici reprise est proposée par Guilloux (2016) et nous permet de comprendre comment peut être vécu le haut potentiel intellectuel. Guilloux parle de haut potentiel fluide, avec turbulences, adaptable ou avec TSA (troubles spécifiques des apprentissages) :

- ♣ **HP fluide** : les indices sont homogènes et le haut potentiel s'exprime sans heurt particulier, les difficultés en classe et dans la vie en général sont donc réduites ;
- ♣ **HP avec turbulences** : les indices sont hétérogènes et cela cause des angoisses, des difficultés de gestion des émotions, des difficultés sociales et scolaires (ce sont en général ces enfants que les spécialistes rencontrent) ; Grégoire (2009) parle aussi d'asynchronie (développement asynchrone de différents champs) ;
- ♣ **HP adaptable** : l'enfant parvient à s'adapter aux situations même si elles ne sont pas faites pour lui-elle, il-elle parvient à temporairement changer pour répondre à des exigences ponctuelles ;
- ♣ **HP avec TSA (troubles spécifiques des apprentissages)** : les TSA peuvent être difficiles à diagnostiquer chez les enfants HPI car ceux-celles-ci compensent généralement très bien leurs difficultés, mais au prix d'efforts importants et fatigants.

Globalement, tou-te-s les enfants HPI doivent s'adapter et cela demande un effort. Néanmoins, la distance à parcourir, les efforts à fournir, ne sont pas les mêmes pour tou-te-s selon leur milieu, leur vécu et leur développement.

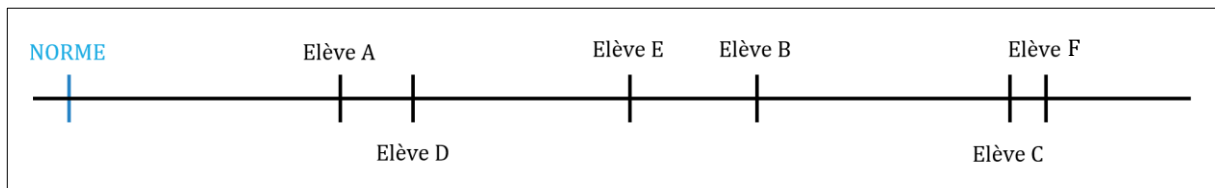


Figure 1 : écart à la norme sans différenciation

La plupart d'entre eux-elles comprennent comment s'adapter, comment faire pour réussir même si cela implique de ne pas toujours suivre son instinct ou sa personnalité, comment gérer les différences avec le reste des gens. Mais pour ceux-celles ayant trop d'efforts à faire pour entrer dans le moule, la route est beaucoup plus chaotique. Il est important d'insister sur le fait que ces difficultés ne sont pas des conséquences automatiques du HPI. Certain-e-s spécialistes et chercheur-se-s peuvent sembler alarmistes lorsqu'ils-elles décrivent le HPI, mais il faut garder à l'esprit qu'il y a toujours un biais de recrutement : les spécialistes ne reçoivent en consultation que les personnes HPI en difficulté et peuvent donc exclure de leur analyse une grande quantité de personnes qui vont très bien (Brasseur & Cuche, 2017b; Grégoire, 2009; Guilloux, 2016; Lussier et al., 2018).

1.2.5 HPI et école régulière

Les enfants HPI ne connaissent pas plus d'échec scolaire que les autres enfants. Il serait donc naturel de se dire qu'il n'y a aucune raison d'accorder une étude particulière à ce cas de figure. Le seul problème est que ces enfants ne connaissent pas non plus moins d'échec scolaire. Or, avec leurs capacités, si l'école était basée sur l'intelligence, ils-elles devraient tou-te-s réussir haut la main (Brasseur & Cuche, 2017b). Grégoire (2009) s'appuie sur les travaux de Renzulli (1978) pour justifier scientifiquement cette insuffisance de l'intelligence seule pour réussir dans un système scolaire comme le nôtre :

Il [Renzulli] souligne que la corrélation entre le QI et les performances scolaires se situe autour de 0,60, ce qui implique que d'autres facteurs jouent nécessairement un rôle dans l'acquisition des connaissances scolaires. À lui seul, un QI supérieur à 130 ne permet pas de systématiquement prédire des performances scolaires et une réussite professionnelle exceptionnelles. (p. 171)

Plusieurs aspects sont à considérer pour étudier ce phénomène complexe :

- ♣ L'enfant lui-elle-même : son vécu, son développement, sa personnalité, son profil motivationnel (Brasseur & Cuche, 2017b)

- ♣ Le milieu personnel dans lequel l'enfant évolue : relations avec les parents, relations avec d'autres enfants, milieu social, possibilités d'être nourri-e intellectuellement, etc. (Brasseur & Cuche, 2017b; Guilloux, 2016)
- ♣ Le milieu scolaire de l'enfant : l'enseignant-e, les camarades, la pédagogie utilisée, la prise en compte de son HPI (Brasseur & Cuche, 2017b; Guilloux, 2016)

Dans la présente étude, nous nous concentrerons davantage sur le milieu scolaire de l'enfant.

Les chercheur-se-s proposent de nombreuses pistes aux pédagogues afin d'aider les enfants HPI en difficulté à mieux vivre leur scolarité et éviter d'entrer dans une spirale d'échec scolaire. Dans une perspective plus locale, le service de l'enseignement du canton du Jura a créé le COMPAD : un catalogue de mesures et d'outils compensatoires pour différents profils d'élèves (Service de l'enseignement du Jura, 2021). De manière très concrète, les auteur-e-s donnent des pistes d'action qui touchent plusieurs domaines :

- ♣ La communication
- ♣ L'organisation, la préparation, la forme
- ♣ Le matériel
- ♣ La place, le positionnement en classe
- ♣ L'aide, l'assistance apportée
- ♣ La durée, le temps accordé

Les pistes proposées pour chacun de ces domaines sont disponibles en annexe. Dans ce document, le focus est vraiment mis sur la pratique et l'objectif est de permettre une adaptation du cadre aux besoins des élèves HPI. Le chemin à parcourir pour les élèves les plus éloigné-e-s de la norme est alors raccourci.

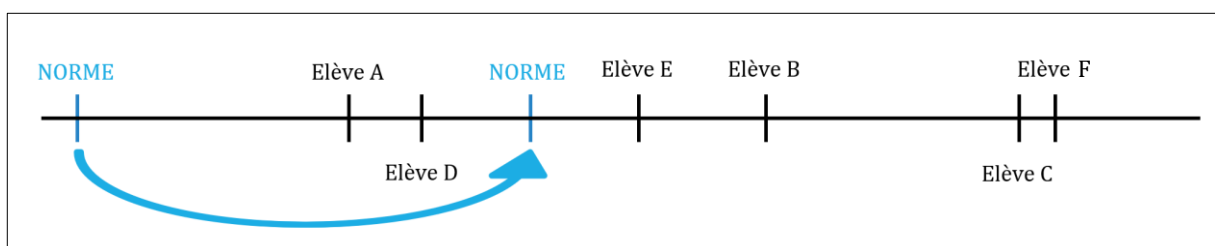


Figure 2 : écart à la norme avec différenciation

De manière plus générale, nous pouvons ajouter les lignes directrices proposées par Brasseur & Cuche (2017b) qui préconisent les formes de pédagogies actives (Freinet, Montessori, Decroly) qui favorisent l'autonomie, l'adaptation au rythme de chacun, l'apprentissage en petits groupes et surtout la motivation intrinsèque. Grégoire (2009) insiste sur la grande importance de cette

dernière pour les enfants HPI qui, selon lui, en auraient encore davantage besoin pour rester engagé-e-s dans une tâche que les enfants non-HPI.

On peut, néanmoins, se questionner sur la possibilité de toujours passer par de la motivation intrinsèque dans le cadre scolaire. Le programme scolaire imposé et le cadre collectif des classes rendent cette idée difficilement réalisable. Ceci étant dit, toutes les formes de motivation extrinsèque ne sont pas néfastes. En effet, Viau (2009) définit trois sources à la dynamique motivationnelle des élèves : leur perception de la valeur d'une activité, leur perception de leur compétence et leur perception de contrôlabilité. La première perception, celle de la valeur d'une activité, peut prendre deux formes : l'intérêt ou l'utilité. Nous avons vu que l'école ne pouvait pas toujours faire appel à l'intérêt (motivation intrinsèque) pour des raisons pratiques. L'utilité, même si elle se rapproche plus de la motivation extrinsèque, peut être une bonne chose s'il s'agit de faire comprendre aux élèves à quoi leur serviront les tâches qu'ils-elles réalisent et les apprentissages qu'ils-elles vont en retirer. Cette motivation extrinsèque n'a pas les effets néfastes de la course aux bonnes notes dont nous parlions plus haut et elle permet aux élèves de s'engager dans le processus d'apprentissage pour ce que cela leur apportera en tant qu'individu-e-s.

Le besoin de sens et d'utilité étant très fort chez les élèves HPI, il est tout à fait envisageable de faire appel à l'utilité des apprentissages pour les motiver. Cette approche peut permettre de pallier au manque de motivation intrinsèque pour ces élèves qui, souvent, ont mille sujets très différents de ceux abordés à l'école qui tournent dans leur tête à longueur de journée.

1.2.6 HPI ou simplement différent-e ?

Il est intéressant d'observer que bon nombre des recommandations faites par les chercheur-se-s sont très similaires à celles faites par plusieurs chercheur-se-s dans le champ de la motivation, de l'échec scolaire et de la différenciation, comme notamment Lieury & Fenouillet (2019), Fenouillet (2016, 2017), Meirieu (2009, 2016), ou encore Barth (2018) qui cite divers travaux de Bruner. Il est évidemment certaines recommandations qui ne conviennent qu'à des enfants HPI en raison de leur manière particulière de raisonner et des difficultés spécifiques qu'ils-elles rencontrent, mais une majorité de recommandations devraient – selon une quantité non-négligeable de chercheur-se-s – être appliquées à toute la classe.

Ainsi, puisque ces méthodes seraient bénéfiques à tou-te-s les élèves, nous pouvons en déduire qu'elles sont bénéfiques lorsque l'élève entre dans la moyenne, et qu'elles deviennent nécessaires à la réussite à partir d'un certain degré de différence – peu importe que celle-ci soit un déficit ou un surplus. L'échec d'enfants HPI est une attaque directe au mythe qui dit que si l'on est intelligent-e, on réussira automatiquement à l'école. La réalité semble plutôt indiquer que la

réussite viendra si l'on rentre dans le moule, ou que l'on est capable de se plier et de se tordre pour y rentrer.

Comme l'exprime Perrenoud (2013), ainsi que Faure & Tourret (2019), réussir à l'école est surtout conditionné par la capacité de l'élève et de sa famille à comprendre les implicites de l'école, comprendre quels sont les détails qui font la différence, comprendre ce qui est attendu, etc. C'est tout le sens de l'expression « métier d'élève » de Perrenoud : ce n'est pas un rôle naturel, c'est un métier qui s'apprend, qui a ses propres codes et que les enfants apprivoisent plus ou moins facilement au fil des années.

La question de l'échec scolaire d'enfants HPI à l'école régulière n'est donc pas tant liée au haut potentiel intellectuel lui-même, qu'à la différence. Il est pertinent de se demander comment ces enfants au cerveau particulier vivent leur différence selon le cadre dans lequel ils-elles sont placé-e-s.

1.3 Questions et objectif de recherche

1.3.1 Identification des questions de recherche

Cette recherche ayant un cadre relativement restreint, il a été choisi de se concentrer sur un type de différence rencontré à l'école, celui du haut potentiel intellectuel. L'objectif est donc de s'interroger sur le HPI par rapport à un milieu donné, mais aussi de le comparer au non-HPI. Les questions de recherche sont donc les suivantes :

- ♣ Dans quelle mesure la motivation des élèves HPI est-elle touchée par le caractère normatif du cadre scolaire par rapport à celle des élèves non-HPI ?
- ♣ Dans quelle mesure la motivation intrinsèque est-elle nécessaire à la réussite des élèves HPI ?

1.3.2 Objectif de recherche

Outre la réponse aux questions de recherche ci-dessus, mon objectif principal est d'identifier des pratiques permettant l'inclusion et la réussite scolaire d'élèves HPI à l'école régulière au cycle 2.

Chapitre 2. Méthodologie

2.1 Fondements méthodologiques

2.1.1 Le choix d'une méthodologie mixte

Mon objectif de recherche, à savoir le recueil de pratiques et/ou de conditions pédagogiques permettant la réussite d'élèves HPI dans une classe ordinaire, concerne deux rôles : le rôle de l'enseignant-e et le rôle de l'élève.

L'enseignant-e a les compétences, les savoir-faire, les connaissances théoriques et souvent l'expérience pour orienter ses choix pédagogiques et didactiques. Toutes ces ressources constituent donc une mine d'or pour la future enseignante que je suis et qui cherche à recueillir des outils pratiques. Néanmoins, tous ces aspects ne valent rien sans la compréhension de l'élève, de ce qu'il-elle vit à l'école, dans les moments d'apprentissages, ses difficultés, ses ressentis, etc. Ainsi, pour atteindre mon objectif de recherche, il me paraissait indispensable de mettre en place un protocole me permettant à la fois de mieux comprendre ce que vivent les élèves dans nos classes et de porter un regard professionnel avec des enseignant-e-s sur ce vécu d'élèves.

J'ai donc choisi de mener une recherche mixte, c'est-à-dire utilisant une approche quantitative, puis une approche qualitative.

L'aspect quantitatif de la recherche concerne la compréhension du vécu des élèves HPI et non-HPI dans des classes du cycle 2 dans le canton du Jura, en se concentrant sur la mesure de leur motivation en contexte scolaire². La motivation est influencée par plusieurs facteurs (la société, la vie personnelle, l'école, la classe) chacun exerçant une influence différente sur chaque individu-e (Viau, 2009), rendant alors difficile une mesure claire et précise de la motivation des élèves en fonction du contexte scolaire seul. Les techniques quantitatives, par le nombre de données auxquelles elles donnent accès, permettent une lecture plus ciblée, puisque la seule chose que les élèves interrogé-e-s ont en commun est leur milieu scolaire (cycle 2 dans le canton du Jura). En additionnant de nombreuses données, il devient plus aisé de voir se dessiner les contours d'un phénomène plus général (ici, la motivation de différents profils d'élèves dans un milieu scolaire défini).

Après l'étude de la motivation des élèves, la recherche s'est concentrée sur le point de vue professionnel d'enseignant-e-s. Pour cette phase, la méthode choisie a été celle de l'entretien semi-

² Il était initialement prévu de mener cette recherche dans deux cantons, Jura et Neuchâtel, afin de comparer l'influence des deux systèmes sur la motivation des élèves, mais la recherche n'a pas pu être menée dans le canton de Neuchâtel.

directif, m'amenant donc à une recherche de type qualitative. Ce type de recherche permet une discussion plus approfondie des résultats précédemment recueillis et peut ainsi compléter la lecture quantitative. En effet, après l'analyse de la motivation scolaire des élèves, ces entretiens permettent un échange professionnel sur les mesures d'inclusion favorisant la réussite scolaire d'élèves HPI, ainsi que sur les possibilités offertes et les limites imposées par le cadre jurassien dans la mise en place de ces mesures.

2.1.2 Une approche à visée heuristique

En tant que future enseignante, ma recherche a pour but principal d'enrichir mes connaissances sur les pratiques efficaces d'inclusion d'élèves en difficulté en classe ordinaire, en me concentrant principalement sur le HPI.

Je ne cherche donc pas à évaluer moi-même l'efficacité de pratiques enseignantes, puisque je cherche plutôt à évaluer et mieux comprendre un phénomène (la motivation), puis à dégager, avec des enseignant-e-s, de possibles pistes d'action efficaces pour favoriser cette motivation et l'inclusion des élèves HPI qui rencontreraient des difficultés dans le cadre scolaire jurassien. Cette approche, dite à visée heuristique, a pour but de mieux connaître et comprendre les pratiques enseignantes, soit par des enquêtes (macro-analyses), soit par des études de cas (micro-analyses). Les enquêtes s'appuient sur des données quantitatives (questionnaires) puis qualitatives (entretiens) et vont s'intéresser aux pratiques déclarées des enseignant-e-s (de Saint-André et al., 2010). Même si cette méthode ne permet pas une analyse complète des pratiques des enseignant-e-s, puisqu'elle s'appuie sur les pratiques déclarées, elle convient bien à une future enseignante menant une recherche dans le but de recueillir des pratiques d'inclusion jugées efficaces par des enseignant-e-s expérimenté-e-s.

En débutant par un recueil de données quantitatives, l'enquête sur les pratiques enseignantes apporte une base de réflexion solide. Cette réflexion peut ensuite se poursuivre de manière plus approfondie, lors des entretiens. Ce processus s'accorde donc tout à fait à l'enjeu de ma recherche, qui est mon développement professionnel (enjeu ontogénétique) (van der Maren, 2003).

2.1.3 Une démarche descriptive

Pour terminer, intéressons-nous à la démarche de cette recherche. De prime abord, celle-ci pourrait être qualifiée de compréhensive ou de descriptive.

Comme son nom l'indique, dans une démarche compréhensive le-la chercheur-se veut comprendre un phénomène, en étudier les tenants et les aboutissants, décortiquer les processus et les mécanismes qui s'y trouvent. Cette recherche a, en effet, pour but de comprendre pourquoi certain-e-s élèves HPI échouent dans notre système scolaire et de comprendre quelles pratiques

sont efficaces pour éviter l'échec. Néanmoins, la compréhension globale de l'échec scolaire des élèves HPI au Jura nécessiterait une recherche bien plus ambitieuse, qu'il est impossible d'entreprendre ici.

C'est pourquoi la démarche descriptive convient davantage au cadre qui est donné ici. Cette démarche vise la description d'un phénomène, on cherche à en tracer un portrait sans mettre à l'épreuve ce qui est observé. C'est pourquoi, dans cette recherche, je m'appuie sur des déclarations – celles d'élèves puis d'enseignantes – pour retranscrire leur vécu. Je ne cherche pas à confirmer ou infirmer leurs déclarations par des observations sur le terrain par exemple, je cherche simplement à savoir comment certain·e·s élèves et certaines enseignantes vivent une situation – les difficultés posées par le HPI en classe régulière – dans un contexte bien défini et limité – une partie du Jura.

Cette recherche ne me permettra donc pas de comprendre pourquoi chaque élève HPI en échec scolaire en est arrivé·e là, ni de trouver une recette miracle pour éradiquer l'échec scolaire chez les élèves HPI suisses, ni même jurassien·ne·s. Par contre, cette recherche me donne accès à un vécu, des témoignages et des pistes d'action qui sont, certes, liées à un contexte particulier, mais qui sont totalement adaptables à d'autres contextes. Encore une fois, il est important de noter l'enjeu ontogénétique de cette recherche.

2.2 Nature du corpus

Nous passons maintenant à la description plus précise des outils qui m'ont permis d'atteindre mon objectif de recherche.

2.2.1 La construction du questionnaire

Le questionnaire est défini par Lamoureux (2000, cité dans Pasche Gossin, 2020) comme un « outil de collecte de données qui sert à recueillir le témoignage écrit de personnes ; ses questions mesurent des comportements (faits) ou des attitudes (opinions) » (diapositive 3). Le questionnaire utilisé dans cette recherche cherche à mesurer des attitudes, puisqu'il cherche à mesurer la motivation des élèves HPI et non-HPI au cycle 2 au Jura.

Le questionnaire est auto-administré et les élèves ont lu une suite de questions et d'affirmations pour lesquelles ils·elles ont dû se situer sur une échelle de 4 niveaux (du plus d'accord au moins d'accord).

Afin d'obtenir le questionnaire le plus rigoureux possible, je suis partie de l'EMMAS, une échelle de mesure de la motivation mise en place par Ntamakiliro, Monnard et Gurtner (2000). Ces chercheur·se·s s'intéressaient à la motivation des adolescent·e·s, il a donc été nécessaire d'adapter

le questionnaire pour les élèves étudié-e-s ici. J'ai repris le système de catégories de questions, en ajoutant certaines pour obtenir une mesure plus complète (ajout des disciplines dites secondaires) et plus adéquate à mon thème de recherche (HPI et contexte jurassien). Les catégories interrogées sont les suivantes :

- ♣ L'attrait de l'école (4 questions)
- ♣ Le sentiment de compétence en mathématiques (3 questions)
- ♣ Le sentiment de compétence en français (3 questions)
- ♣ Le sentiment de compétence en arts et en sport (4 questions)
- ♣ La volonté d'apprendre les mathématiques (3 questions)
- ♣ La volonté d'apprendre le français (3 questions)
- ♣ La volonté d'apprendre les arts et le sport (4 questions)
- ♣ Utilité perçue (5 questions)
- ♣ Etat d'anxiété (3 questions)
- ♣ Jura : épreuves communes (2 questions)
- ♣ Caractéristiques HPI (6 questions)

Ces catégories sont réparties en 40 questions mélangées dans le questionnaire diffusé aux élèves. Les enseignant-e-s participant-e-s avaient le choix entre deux moyens de passation : informatique (sur la plateforme Responster) et papier (document PDF à imprimer).

Le questionnaire a été testé par une enseignante du cycle 2 et un élève de 8H, afin d'évaluer le temps pris pour remplir les 40 questions et vérifier que le vocabulaire serait compréhensible et adapté pour les élèves ciblé-e-s.

Une fois l'outil adapté, j'ai contacté plusieurs directions du Jura et deux enseignantes en classes ordinaires (7H et 5H) ont accepté de répondre au questionnaire, donnant 30 réponses pour les élèves non-HPI. Pour les élèves HPI, j'ai obtenu 24 réponses, dont la grande majorité est issue de la session d'enrichissement du Jura et le reste, d'une classe ordinaire. Pour faciliter le traitement des données, les élèves des deux catégories ont passé le même questionnaire mais sur deux liens internet distincts.

Hormis le questionnaire, plusieurs documents ont été envoyés aux enseignantes : une lettre d'information expliquant le cadre ma recherche et ma demande, un document contenant les instructions pour la passation du questionnaire, ainsi qu'une lettre d'information pour les parents quand cela était souhaité par l'enseignante.

2.2.2 Le protocole d'entretien

Le second outil utilisé dans cette recherche est l'entretien semi-directif.

Deux entretiens ont été menés, un premier avec une enseignante de 5-6H et un second avec une enseignante spécialisée qui intervient, entre autres, à la session d'enrichissement. Les entretiens se sont déroulés en face à face et ont duré entre 60 et 90 minutes. Afin de pouvoir analyser au mieux les données récoltées pendant les entretiens, l'autorisation d'enregistrer les entretiens, à des fins de recherche uniquement, a été demandée aux enseignantes. Elles ont toutes deux accepté et les entretiens ont donc pu être enregistrés puis transcrits. Les transcriptions ont été faites à l'aide d'Amberscript puis corrigées manuellement.

Pour encadrer les discussions, j'avais avec moi un guide d'entretien. Celui-ci a été construit de manière à aborder tous les thèmes de la recherche et à disposer de relances si besoin. Les 5 thèmes prévus dans le guide sont les suivants :

- ♣ La motivation scolaire
- ♣ La motivation dans notre contexte scolaire
- ♣ La motivation HPI
- ♣ L'analyse des résultats du questionnaire
- ♣ Les pistes d'action concrètes

Une analyse des résultats du questionnaire était présente sur le guide d'entretien, c'est pourquoi, pour simplifier la compréhension, les enseignantes interrogées disposaient elles aussi du guide pendant l'entretien.

Les entretiens étant semi-directifs, les questions prévues étaient suffisamment larges et ouvertes pour permettre d'éventuels enrichissements de la part des enseignantes. L'objectif de ces entretiens était d'obtenir un point de vue subjectif de professionnel·le-s sur la question du HPI à l'école et, même si les données récoltées par un entretien semi-directif sont plus difficiles à traiter que des réponses à des questions fermées, cette méthode de recueil de données nous donne accès à des réponses beaucoup plus personnelles et riches (de Saint-André et al., 2010).

2.3 Méthodes et/ou techniques d'analyse des données

2.3.1 L'analyse des réponses au questionnaire

Les réponses au questionnaire ont été traduites, une première fois, sous forme d'histogrammes. Les deux catégories d'élèves interrogées ayant répondu aux mêmes questions, la comparaison directe de leurs résultats a permis une lecture claire des tendances de chaque groupe.

Les deux groupes ne comportant pas le même nombre de participant·e-s (30 participant·e-s chez les non-HPI et 24 chez les HPI), il a été choisi d'exprimer les proportions en pourcentages. Ceux-ci ne veulent en aucun cas dire que les résultats présentés sont représentatifs du Jura pour les

deux profils analysés, car cela nécessiterait de bien plus grands échantillons. Les pourcentages utilisés sont simplement là pour donner une meilleure idée des proportions pour les élèves interrogé·e·s dans le cadre de cette recherche.

Pour la catégorie des élèves HPI, la quasi-totalité des élèves interrogé·e·s participent à la session d'enrichissement. Ils·elles ont donc tou·te·s bénéficié d'un bilan et il a été jugé qu'ils·elles avaient besoin d'un temps hors de leur classe habituelle pour aller dans un environnement scolaire plus adapté à leurs besoins. Il est donc important de noter que tou·te·s les élèves HPI du Jura ne ressentent pas nécessairement les mêmes difficultés que celles exprimées par les élèves HPI interrogé·e·s. Cela dit, le groupe interrogé pour cette recherche nous donne un aperçu utile des difficultés que peuvent rencontrer des élèves HPI dans notre système scolaire.

Les diagrammes réalisés pour chaque question ont été rassemblés par catégories (voir 2.2.1 pour le rappel des catégories). Pour terminer, les données ont été rassemblées dans un tableau à double entrée (tableau présenté lors des entretiens semi-directifs) : les résultats y sont classés par catégorie et par discipline. L'objectif de ce classement était de faire ressortir les tendances générales et les faits saillants dans chaque catégorie.

Afin de ne garder que les résultats les plus utiles, l'analyse s'est faite en entonnoir, en partant de toutes les données récoltées et en extrayant, étape par étape, les informations les plus utiles (les ressemblances ou les différences, les tendances générales, les éventuels liens entre des catégories, etc.). L'objectif de cette sélection était aussi d'avoir les informations les plus claires possibles à transmettre aux enseignantes pendant les entretiens.

2.3.2 L'analyse des entretiens semi-directifs

Encore une fois, il est important de préciser que les données extraites de ces entretiens ne peuvent être généralisées. Même si de nombreux éléments se sont recoupés entre les deux entretiens, il faudrait mener plusieurs autres entretiens similaires pour confirmer la saturation des données sur ce sujet. L'analyse poursuit donc toujours le même enjeu, un enjeu ontogénétique.

Venons-en à présent à la méthode d'analyse elle-même. Comme mentionné précédemment, les transcriptions ont été faites à l'aide d'Amberscript (puis corrigées). Une fois les entretiens transcrits, l'analyse à proprement parler a pu commencer.

Toujours dans la même logique d'entonnoir que pour le questionnaire, je suis partie d'un maximum de données pour, progressivement, les réduire à quelques informations importantes.

Pour commencer, plusieurs thèmes ont été identifiés dans les deux transcriptions :

- ♣ Motivation – estime de soi

- ♣ Motivation – sens, utilité, niveau de difficulté
- ♣ Sens de l’effort
- ♣ Gestion de l’erreur
- ♣ HPI – caractéristiques et fonctionnement – scolaire, intellectuel, organisationnel
- ♣ HPI – caractéristiques et fonctionnement – émotionnel
- ♣ HPI – caractéristiques et fonctionnement – social, relationnel
- ♣ HPI – différence filles-garçons
- ♣ HPI – troubles associés
- ♣ HPI – connaissances des enfants
- ♣ HPI – formation des enseignant·e·s
- ♣ HPI – pratiques enseignantes + COMPAD

Une couleur a été associée à chaque catégorie afin de mieux repérer les verbatims en lien avec chacune d’elles dans les transcriptions.,

Suite à ce travail, ces données ont été rassemblées dans un tableau, selon leur catégorie et l’entretien source (enseignante en classe ordinaire ou enseignante en classe spécialisée). Ce travail de synthèse a permis de condenser les informations qui se répétaient et d’obtenir uniquement les informations les plus utiles à notre questionnement initial.

2.3.3 La synthèse des résultats

La dernière étape de l’analyse des résultats a été le croisement entre les réponses au questionnaire, les entretiens et les sources théoriques rassemblées lors de l’écriture de la problématique. L’objectif de la recherche étant une meilleure compréhension des éventuelles difficultés rencontrées par les élèves HPI dans notre système scolaire et un recueil de pratiques en lien à ce problème, il a été choisi de dresser une sorte de portrait-robot d’un·e élève HPI dans notre contexte, d’analyser les points communs et les différences avec le reste des élèves, de lister les difficultés les plus probables et d’aboutir à des pistes concrètes et réalistes.

Les données recueillies tout au long de la recherche ont été utilisées selon les besoins de l’analyse, pour démontrer un point, croiser des opinions ou encore les confronter aux recherches scientifiques.

Chapitre 3. Présentation et interprétation des résultats

Nous arrivons maintenant à la dernière partie de cette recherche. Cette étape se déroule habituellement en deux temps : la présentation, puis l'interprétation des résultats. Pour ma part, j'ai choisi de mêler ces deux phases dans un bilan général. L'objectif de ce dernier est de rassembler et de synthétiser tout ce que j'ai appris au cours de cette recherche sur les profils HPI, leurs éventuelles difficultés et les solutions qui existent.

Pour rappel, voici les catégories utilisées dans l'analyse du questionnaire et des entretiens.

Tableau 1 : catégories d'analyse

QUESTIONNAIRE	ENTRETIENS
L'attrait de l'école (AE)	Motivation – estime de soi
Le sentiment de compétence en mathématiques (SCm)	Motivation – sens, utilité, niveau de difficulté
Le sentiment de compétence en français (SCf)	Sens de l'effort
Le sentiment de compétence en arts et en sport (SCas)	Gestion de l'erreur
La volonté d'apprendre les mathématiques (VAm)	HPI – caractéristiques et fonctionnement – scolaire, intellectuel, organisationnel
La volonté d'apprendre le français (VAf)	HPI – caractéristiques et fonctionnement – émotionnel
La volonté d'apprendre les arts et le sport (VAas)	HPI – caractéristiques et fonctionnement – social, relationnel
Utilité perçue (UP)	HPI – différence filles-garçons
Etat d'anxiété (EA)	HPI – troubles associés
Jura : épreuves communes (JU)	HPI – connaissances des enfants
Caractéristiques HPI (HPI)	HPI – formation des enseignant·e·s
	HPI – pratiques enseignantes + COMPAD

3.1 Des mécanismes de motivation semblables

Lors des entretiens, les enseignantes ont été questionnées à propos des particularités des élèves HPI qu'elles avaient rencontré·e·s et au cours de cette discussion, des différences et des ressemblances entre les élèves HPI et les élèves non-HPI ont pu être notées. Le point de ressemblance le plus marqué concerne la motivation et plus particulièrement sa construction.

L'enseignante en classe ordinaire interrogée (Sandra³) définit la motivation comme l'envie de venir à l'école et l'envie de travailler. Elle associe deux notions, qu'elle juge complémentaires, à la notion de motivation : le plaisir et la réussite. Pour que les élèves soient motivé·e·s, il est impératif qu'ils·elles prennent du plaisir à réaliser les activités (Sandra explique qu'il est important pour elle de varier les activités et les formes de travail au cours de la journée), mais cela ne suffit pas. En effet, ce n'est pas parce qu'un·e élève apprécie une activité qu'il·elle apprend grâce à celle-ci. Certaines activités, plus difficiles pour les élèves, peuvent moins leur plaire mais, s'ils·elles la réussissent, ils·elles peuvent en retirer un certain sentiment de d'efficacité personnelle (composante de l'estime de soi (Bandura, 2013; Duclos, 2004)). Ce point est, pour Sandra, tout aussi important que le plaisir. Nous pouvons rapprocher ces deux composantes (plaisir et réussite) des types de motivation dont nous parlions plus haut : la motivation intrinsèque (je fais quelque chose parce que j'aime le faire) et la motivation extrinsèque (je fais quelque chose parce que ça me rapporte quelque chose ou m'évite une réprimande) (Lieury & Fenouillet, 2019; Viau, 2009). Ainsi, pour motiver les élèves, l'école aurait besoin de faire appel à la motivation intrinsèque **et** à la motivation extrinsèque selon les activités et les élèves. Pour Sandra, lorsque l'une de ces deux composantes n'est pas présente, l'élève sera beaucoup plus difficile à motiver.

Outre le besoin, pour tou·te·s les élèves, de motivation intrinsèque et extrinsèque, nous pouvons noter ici le rôle de l'enseignant·e dans le maintien de cette motivation tout au long de l'année, puisque c'est à lui·elle que revient la tâche d'adapter les situations d'enseignement-apprentissage pour toujours se trouver dans la bonne zone en fonction de ses élèves.

Pour en revenir à la notion de motivation extrinsèque, Sandra note un autre besoin des élèves, qu'ils·elles soient HPI ou non : le besoin de sens. Sans objectif concret, l'activité perd tout intérêt aux yeux des élèves et ne peut donc plus les motiver.

³ Les prénoms donnés aux enseignantes interrogées sont fictifs.

Ce besoin de sens a été testé dans le questionnaire sous l'appellation « utilité perçue ». Les histogrammes ci-dessous nous livrent un résultat intéressant, qui a été soumis aux deux enseignantes interrogées.

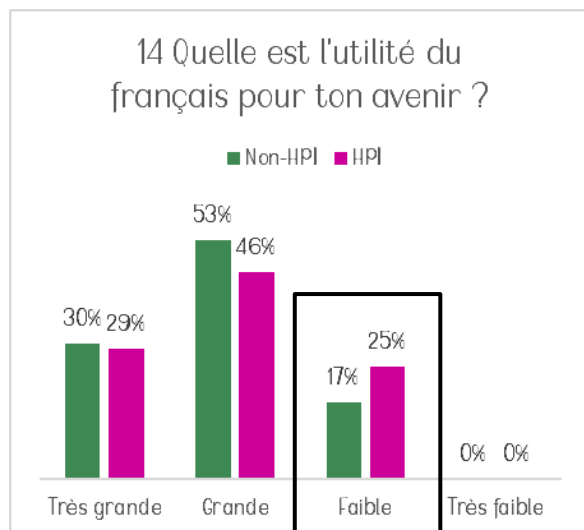


Figure 4 : histogramme UP 2

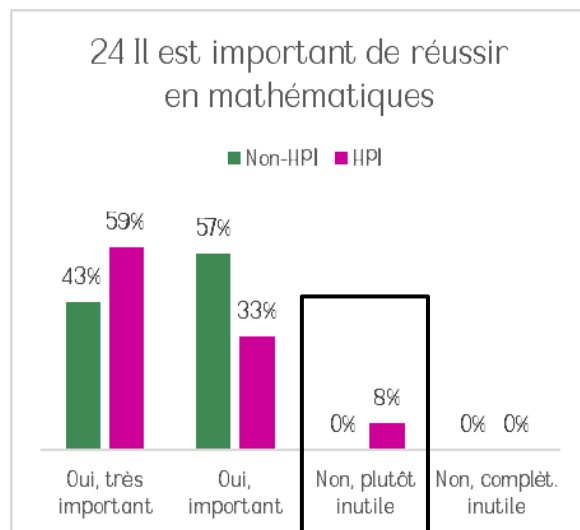


Figure 3 : histogramme UP 3

Outre les écarts entre les deux catégories d'élèves interrogés, il y a un élément significatif qui apparaît dans ces deux histogrammes : la différence entre l'utilité perçue du français et l'utilité perçue des mathématiques, tant pour les élèves HPI que pour les élèves non-HPI. Pour Sandra, cette différence s'explique très simplement :

Claire : En français, typiquement, pour les deux groupes, ils trouvent le français moins utile et se sentent moins bons en français qu'en math.

Sandra : Ouais mais moi ça je pense qu'il y a une explication. Oh oui, parce que tout dépend ce que tu fais en français. **Tu n'en vois pas l'utilité.** Excuse-moi, mais "alors le sujet doit être composé d'un déterminant nom, adjectif, plus verbe...". **T'es plus dans l'action. C'est vraiment difficile de voir quelque chose de concret là-dedans.** Parce que c'est tordu. On cherche des pièges, on creuse dans une langue sans dire "tiens, on va écrire une lettre pour faire un stage quelque part".

Claire : Oui, ça manque de concret.

Sandra : Ben oui, **ça manque d'un objectif.** Je ne sais pas. Pour moi, c'est évident.

Le sens des activités, leur utilité pour le futur, est un point également soulevé par l'enseignante de la session d'enrichissement (Christelle) à propos des élèves HPI :

Christelle : Oui, alors ce besoin de sens, justement, il est très important parce que lié à la motivation aussi. Et pour être motivés, ils doivent, ça doit faire du sens. Donc, si ça ne fait pas de sens, ça ne va pas les

intéresser et ils ont ce besoin de sens, de savoir pourquoi on fait les choses. Ça a aussi quelque chose de très important pour... bah pour les crocher, quoi. [...] Je pense qu'il leur faut vraiment le teaser pour...

Claire : Qu'ils voient où on va...

Christelle : Exactement. Ça, c'est vraiment quelque chose qui est important pour eux. C'est de savoir pourquoi. Pourquoi on apprend ça et dans quel contexte c'est mis et... ah bah oui voilà...

Claire : On ne perd pas du temps en faisant ça.

Christelle : Exactement, ça c'est vraiment quelque chose de très, très fort chez eux, c'est savoir pourquoi on fait les choses.

Ainsi, nous pouvons déduire de ces données que les mécanismes de motivation semblent être les mêmes, que les élèves soient HPI ou non-HPI. Ce constat peut expliquer pourquoi tant de recommandations faites pour les élèves HPI sont similaires à celles formulées par de nombreux·ses chercheur·se·s dans le champs de la motivation et de la lutte contre l'échec scolaire (observation faite dans la partie 1.2.6.).

Pour résumer, nos élèves, qu'ils·elles soient HPI ou non-HPI ont de grandes chances d'être motivé·e·s si leur enseignant·e combine :

- ♣ Une certaine mesure de motivation intrinsèque (du plaisir pendant les activités) (Lieury & Fenouillet, 2019; Viau, 2009)
- ♣ Les deux formes de motivation extrinsèque suivantes : l'utilité et l'estime de soi (Bandura, 2013; Duclos, 2004; Lieury & Fenouillet, 2019; Viau, 2009)

3.2 Un fonctionnement tout de même atypique

Après avoir analysé ce point commun majeur qui existe entre élèves HPI et élèves non-HPI, il est temps de faire ressortir les particularités du fonctionnement des élèves HPI. Un point très important à noter est qu'il n'est, en aucun cas, question de généraliser les traits et les difficultés décrites ci-dessous. Pour rappel, cette recherche a un enjeu ontogénétique. J'ai bien pour but de m'améliorer à titre personnel, d'enrichir et d'améliorer mes pratiques. Il est pour cela indispensable de connaître les difficultés que **pourraient** rencontrer mes élèves selon leur fonctionnement. Comme cela a été souligné par de nombreux·ses chercheur·se·s (Brasseur & Cuche, 2017a, 2017b; Grégoire, 2009; Guilloux, 2016; Lussier et al., 2018), ainsi que par les enseignantes interrogées, il n'existe pas de profil type du HPI, obligatoirement en échec ou en difficulté.

Les points développés ci-dessous ne visent donc ni l'exhaustivité, ni la vérité absolue, mais plus simplement l'apprentissage et l'enrichissement professionnel pour une future enseignante.

3.2.1 De grandes capacités intellectuelles

Plusieurs caractéristiques intellectuelles ont été relevées par les enseignantes interrogées :

- ♣ **Une grande rapidité d'apprentissage** (Christelle parle de connexions neuronales plus rapides permettant justement cet apprentissage accéléré) : toutes deux parlent de la rapidité de leurs élèves HPI à déchiffrer des situations intellectuelles (un problème complexe en mathématiques par exemple), à apprendre des termes précis (vocabulaire connu sans avoir à le répéter) et plus généralement, à explorer un thème en profondeur s'ils-elles sont intéressé-e-s. Cette rapidité d'apprentissage a donc tendance à décaler le rythme de la séquence d'apprentissage initialement prévu, puisque ces élèves ont besoin de moins de temps d'apprentissage et davantage de réinvestissement (dans des tâches complexes (Service de l'enseignement obligatoire, 2021) par exemple).
- ♣ **Un mode de pensée en arborescence très performant** : Christelle et Sandra en parlent en tant que mode de fonctionnement, manière de penser et non comme une simple capacité que ces élèves auraient en plus du mode de pensée linéaire. Ce fonctionnement cérébral peut être un précieux outil pour créer des liens entre les thèmes et ainsi mener une analyse plus poussée d'un problème, mais il peut aussi emmener ces élèves très loin du thème principal sans qu'ils-elles ne le veuillent.

De ces deux traits découlent **une capacité d'analyse** particulièrement importante et différente de celle permise par un mode de pensée linéaire. Ces enfants ont donc accès très tôt à des réflexions et des questionnements que certain-e-s adultes n'abordent parfois jamais au cours de leur vie.

De ces deux particularités découlent aussi souvent des problèmes de **concentration** en classe, qui peuvent soit venir du fait que les élèves HPI ont déjà compris et s'ennuient donc tout le reste de l'explication, ou du fait qu'une idée qui vient d'être évoquée les a emporté-e-s sur un sujet complètement différent en quelques secondes.

Christelle : Au niveau de la concentration, c'est vrai que **c'est difficile de se concentrer sur quelque chose qu'on sait déjà.**

Claire : Oui, c'est sûr que c'est logique, c'est compliqué !

Christelle : **Il se passe tellement de choses dans leur tête** qu'il y en a beaucoup qui sont aussi ailleurs en train de résoudre des trucs qui nous échappent.

Claire : Est-ce qu'il y a des fois où ce n'est pas forcément parce qu'ils le savent déjà, mais **il y a juste une info qui les a envoyés sur autre chose ?**

Christelle : Oui, ça, c'est la pensée en arborescence...

Enfin, ces capacités intellectuelles ont tendance à entraver certain·e·s de ces enfants dans un domaine : **l'organisation**. Cette difficulté n'a été relevée que par Christelle, l'enseignante spécialisée, dont les élèves connaissent de très importantes difficultés tant pour organiser leurs idées que leurs affaires. Nous verrons plus loin le cadre que cette enseignante donne à ses élèves pour les aider à s'améliorer sur ce point.

Les spécificités citées par les enseignantes interrogées sont en adéquation avec les caractéristiques citées dans les recherches sur le sujet. Il est à noter qu'aucune des deux enseignantes n'a mentionné l'hyperesthésie, alors que cette caractéristique se retrouve très souvent dans les travaux des chercheur·se·s comme par exemple Grégoire (2009), Siaud-Facchin (2012) ou Guilloux (2016).

3.2.2 Des besoins d'absolu

Une autre caractéristique citée dans certaines recherches est le besoin d'absolu, de perfection, pouvant poser problème à ces élèves (Guilloux, 2016).

Cette notion n'a pas été évaluée dans le questionnaire, mais a été largement abordée dans les deux entretiens. Les enseignantes interrogées ont toutes les deux évoqué trois besoins très importants pour ces élèves :

- ♣ Le besoin de **sens** : pour Christelle, ce besoin découle directement des importantes capacités d'analyse dont disposent ces enfants. En effet, plusieurs chercheur·se·s, dont Siaud-Facchin (2012) et Guilloux (2016) parlent des angoisses causées par les grandes questions que se posent les enfants HPI très jeunes, notamment à propos de la mort. Cette conscience de la mort, d'une fin inévitable de la vie et donc d'un temps limité, peut amener ces enfants à très mal vivre les moments d'ennui en classe, puisqu'il s'agit pour eux·elles d'un temps précieux, puisque limité, qui est en train d'être gâché. Il leur tient donc souvent à cœur de savoir pourquoi on fait telle ou telle activité, quelle est son utilité, qu'est-ce qu'ils·elles pourront en retirer.
- ♣ Le besoin de **justice** : les deux enseignantes ont évoqué ce besoin, mais pour des champs différents. Sandra a utilisé cette idée de justice dans le sens plus légal du terme (respect des règles), tandis que Christelle s'est focalisée sur l'équité. Cette dernière semble, selon Christelle, très importante pour les élèves, qui peuvent être très interpellé·e·s par les différences sur le plan scolaire qu'ils·elles peuvent avoir avec leurs camarades (rapidité d'apprentissage, impression de ne pas faire d'effort, etc.) et qui leur semblent souvent injustes. Dans les deux cas, nous pouvons observer que les élèves pour lequel·le·s ce besoin de justice est très présent, il peut s'appliquer à diverses situations, mais toujours

avec une idée de juste-injuste, de ce qui devrait être et ce qui ne devrait pas (comme une grande inégalité entre deux groupes par exemple). Bien évidemment, ce besoin ne s'applique pas seulement à l'école mais à toute situation analysée.

- ♣ Le besoin de **perfection** : que ce soit chez Sandra ou Christelle, les élèves HPI ont très souvent présenté des difficultés à gérer l'erreur et l'échec. Une précision de taille est à apporter à ce constat, notamment en ce qui concerne la notion d'échec :

Christelle : [...] Et puis... bah voilà, ils se mettent des fois, souvent la pression aussi assez haute et s'ils ne font pas 6, ils s'écroulent parce qu'ils n'ont pas été à la hauteur de ce qu'ils voulaient. Ça, c'est aussi une difficulté qu'on retrouve souvent chez eux, c'est qu'ils sont... **ils se mettent la barre tellement haut que finalement, ils se mettent en échec eux-mêmes**. Donc ils n'ont pas forcément confiance en eux. Et puis, ils n'ont pas forcément l'impression de toujours réussir.

Le besoin de perfection est donc plus compliqué à combler qu'il n'y paraît de prime abord. En effet, les notions de réussite et d'échec sont tout à fait subjectives et, pour certain-e-s de ces enfants, il leur semble tout à fait normal, étant donné leurs facilités, d'exiger davantage d'eux-elles-mêmes.

Comme on peut le voir, ces deux entretiens ont, d'une part, permis d'étoffer et de mieux cibler les caractéristiques intellectuelles décrites dans les diverses recherches sur le HPI, et, d'autre part, de mieux comprendre les conséquences de ces caractéristiques sur la vie des élèves HPI et le rôle déterminant des enseignant-e-s dans la gestion de ces conséquences (ce rôle sera décrit plus amplement dans la partie consacrée aux pistes d'action).

3.2.3 Un fonctionnement émotionnel impacté

L'étude du fonctionnement émotionnel ne faisait ni partie de mon questionnaire, ni de mon guide d'entretien, néanmoins cette question s'est, en quelque sorte, invitée d'elle-même dès le premier entretien. Il est apparu évident qu'une focalisation sur les caractéristiques intellectuelles seules pour étudier le vécu scolaire des élèves HPI était parfaitement impossible.

Comme cela a été décrit dans la partie théorique, le fonctionnement intellectuel de ces enfants a obligatoirement une influence sur leur fonctionnement émotionnel et, même si l'hypersensibilité n'est pas liée au HPI, certaines réactions et leur gestion des émotions peut parfois passer pour de l'hypersensibilité dans leur entourage (Brosseur & Cuhe, 2017a). Cette question d'une pseudo-hypersensibilité ne s'est présentée que lors de l'entretien avec l'enseignante spécialisée, Christelle.

Lors des sessions d'enrichissement, les enseignant-e-s prennent systématiquement le temps de discuter avec leurs élèves des éventuels problèmes émotionnels qu'ils-elles peuvent connaître dans leur vie de tous les jours (à l'école et chez eux-elles). Christelle a donc de nombreux exemples d'enfants pour lequel-le-s la gestion des émotions est problématique. La figure ci-dessous synthétise les quelques caractéristiques qui sont ressorties du discours de Christelle pendant notre entretien.

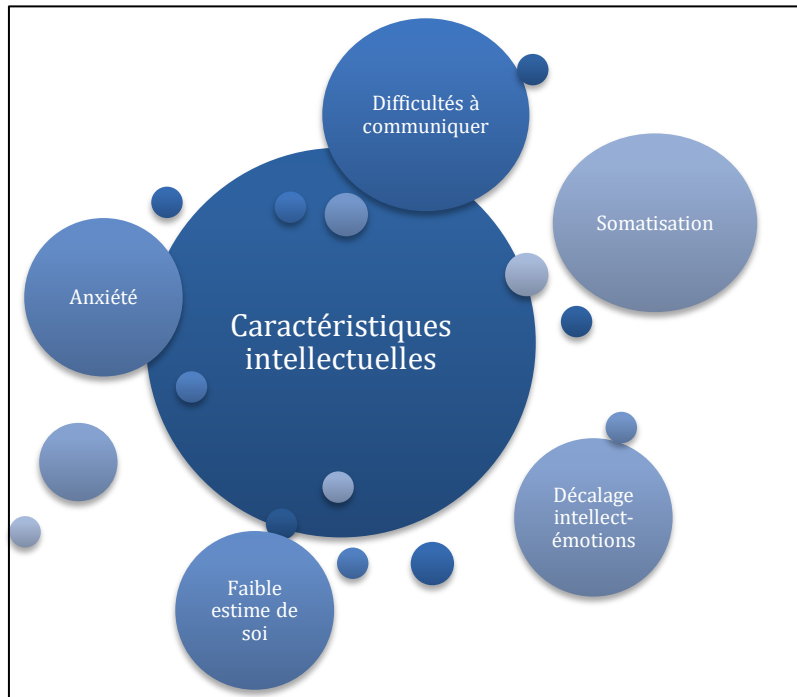


Figure 5 : caractéristiques émotionnelles observées

Les caractéristiques intellectuelles, et notamment la capacité d'analyse, peuvent amener tous ces différents problèmes.

Commençons avec la question de la faible estime de soi, que nous avons déjà un petit peu abordée plus haut à travers le besoin de justice. Christelle dit entendre régulièrement ce genre de raisonnement chez les enfants HPI qu'elle rencontre :

Christelle : [...] Mais il y a aussi de se dire "bah voilà, je ne dois pas travailler, ça arrive tout seul, **est-ce que je mérite** vraiment ce que j'ai ?". Il y a beaucoup de questions comme ça chez certains enfants.

Puisque leurs facilités ne sont pas justes à leurs yeux, leurs réussites ne sont pas méritées non plus et, comme on peut s'en douter, cette réflexion fait une assez mauvaise base pour la construction d'une bonne estime de soi (Duclos, 2004).

Ensuite, trois des autres caractéristiques sont assez liées, en tout cas dans le discours de Christelle, et peuvent donc être développées ensemble. Il s'agit du décalage intellect-émotions, de l'anxiété et de la somatisation. Comme cela a déjà été dit, les enfants HPI ont la capacité d'analyser des

situations et des problèmes très complexes. Cette capacité s'applique donc aussi à des concepts tels que la mort ou le temps, et à des situations telles que la crise écologique ou les guerres. Tou-te-s les enfants ne sont pas assailli-e-s par des peurs et des angoisses suite à leurs analyses de ces situations. Selon leur capacité à se protéger en laissant certaines informations de côté, en relativisant et en se dissociant de ces situations, ils-elles peuvent gérer les informations qu'ils-elles reçoivent et analysent sans trop de problème. Néanmoins, certain-e-s enfants HPI n'ont ni la capacité de calmer leur cerveau quand celui-ci se lance dans des analyses, ni le discernement nécessaire pour faire le tri entre les conséquences proches et probables et les conséquences plus éloignées et bien moins probables, ni la capacité de se protéger une fois qu'ils-elles ont terminé ces analyses.

Christelle : [...] on a des enfants qui... je ne sais pas, j'en avais un, par exemple, il s'est presque évanoui parce qu'il s'était un peu blessé, parce qu'il voyait déjà presque une amputation... il se coupe un peu, il voit l'amputation ! Ou bien il y a les attentats... ou c'est par exemple, cette période de guerre là, c'est quelque chose qui... comme tous les enfants j'entends ! Je suis d'accord, tous les enfants sont inquiets ! **Mais il y a les enfants qui ne se rendent pas compte des impacts tandis qu'eux, ils peuvent analyser** en disant "Ah bah ouais, mais bon, s'il se passe ça..." bon j'entends, on essaie de les préserver en disant la guerre elle est là-bas, mais eux se rendent déjà compte que ça peut arriver ici, que s'ils arrivent ici, c'est peut-être papa qui va devoir partir à l'armée. **Ils ont une faculté d'anticiper**, qu'ils se disent "bah voilà, on est foutus quoi !". Alors que, peut-être, d'autres enfants se diront "on espère que ça n'ira pas... mais peut-être que...". Mais eux, ils voient déjà le père qui est parti et puis eux qui sont dans des abris... enfin voilà ! Il y a ça qui fait qu'ils ont peut-être une nature un peu plus... qu'ils peuvent avoir une nature un peu plus anxieuse. Après, ça dépend encore une fois de tous les enfants et il y a des enfants qui ne sont pas du tout anxieux et puis d'autres plus. Mais nous, on voit quand même souvent des enfants qu'il faut beaucoup rassurer.

Christelle précise bien que tou-te-s les enfants HPI ne connaissent pas forcément ce problème d'anxiété. Néanmoins, leurs capacités intellectuelles peuvent les y exposer et il est donc indispensable d'y être attentif-ve-s pour l'anticiper correctement, notamment lors de certaines situations d'enseignement-apprentissage.

Assez naturellement, il n'est pas rare de voir des enfants somatiser leurs angoisses par des maux de ventre, des maux de tête, des difficultés à s'endormir, etc. Tous ces signes sont à prendre en compte pour détecter un éventuel mal-être et ce, que les enfants soient HPI ou non.

Enfin, le dernier point concerne la communication avec les autres. L'aspect relationnel est traité plus en détail dans la partie suivante, mais il est tout de même intéressant de noter ici que Christelle observe régulièrement des élèves pour qui la communication avec autrui est difficile car ils-elles ne semblent pas donner la même importance aux mots et aux actes :

Christelle : [...] il y a certains mots qui blessent, il y a certains mots que les autres ne vont pas du tout prendre mal et qui peuvent faire des tsunamis.

Comme l'expliquent Brasseur et Cuche (2017a), les réactions de certaines personnes HPI peuvent paraître totalement disproportionnées par rapport à l'élément déclencheur. Cette réaction peut venir d'une éventuelle hypersensibilité, qui serait ajoutée au HPI, mais elle peut aussi simplement être due au HPI lui-même. Afin de ne pas simplement répéter ce qui a déjà été développé dans le point 1.2.4, voici une comparaison du processus de réaction qui **peut** se mettre en place pour une même situation, chez un·e enfant non-HPI et un·e enfant HPI.

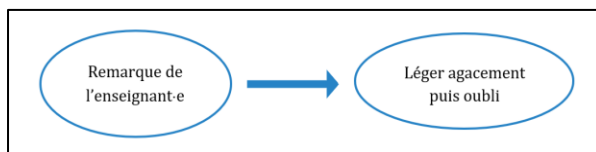


Figure 7 : possible réaction émotionnelle chez un·e enfant non-HPI

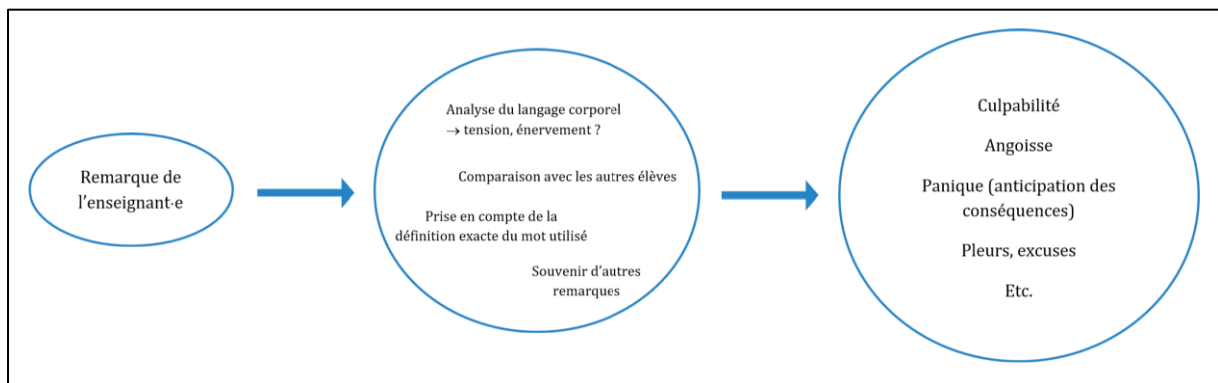


Figure 6 : possible réaction émotionnelle chez un·e enfant HPI

Comme l'ont expliqué Brasseur et Cuche (2017a), la réaction n'est pas disproportionnée, elle n'est simplement pas liée à la même situation. Pour Christelle, l'enseignant-e a ici un rôle déterminant dans la gestion de ce genre de situations en classe. C'est à lui-elle de prendre le temps de traduire pour l'enfant HPI la situation vécue, afin de lui permettre de mieux doser son analyse, de la circonscrire au moment présent.

3.2.4 Les relations aux autres

Intéressons-nous de plus près à l'aspect relationnel du vécu des élèves HPI. Cette question est souvent abordée par les chercheur·se·s et a été discutée lors des deux entretiens menés pour cette recherche.

Il est intéressant de noter que les deux enseignantes interrogées ont des visions assez différentes des relations que les élèves HPI ont, d'après leur expérience, avec les autres élèves. Ce point s'explique par leur contexte professionnel. En effet, Sandra est enseignante en classe ordinaire et

côtoie donc tous profils d'élèves HPI, tandis que Christelle, enseignante spécialisée et enseignante à la session d'enrichissement depuis de nombreuses années, voit davantage d'élèves HPI en difficulté dans leur classe ordinaire. Ces deux expériences sont intéressantes à analyser, puisqu'elles nous donnent de précieuses informations sur les élèves HPI en difficulté, tout en nuancant le propos et en nous évitant un biais de recrutement.

Une autre précision est à faire ici. Celle-ci a été faite par les deux enseignantes lors des entretiens : il est impossible de généraliser comment les élèves vont gérer et exprimer leur HPI en classe. Les réactions peuvent aller de la perturbation forte à la sur-adaptation, rendant le vécu des enseignant·e·s très différent d'un·e élève HPI à l'autre.

Lorsqu'on parle de relations en classe, cela comprend les relations avec les autres élèves et celles avec les enseignant·e·s.

En ce qui concerne la relation avec l'enseignant·e, Sandra et Christelle vont dans le sens des différentes recherches sur le sujet en disant que les élèves HPI ont une forte tendance à travailler à l'affect, c'est-à-dire qu'ils·elles auront beaucoup de difficultés à travailler avec un·e enseignant·e qu'ils·elles n'apprécient pas (Guilloux, 2016; Siaud-Facchin, 2012). De plus, une relation de confiance entre l'élève HPI et l'enseignant·e est indispensable pour aider l'enfant s'il·elle rencontre certaines des difficultés présentées plus haut.

Mais le rôle de l'enseignant·e dans tous les aspects relationnels ne s'arrête pas là, puisqu'il s'agit aussi de l'intermédiaire privilégié·e entre les élèves HPI et les autres élèves quand ils·elles ne se comprennent pas. L'entretien avec Christelle a révélé un point étonnant, qui est la connaissance de ce qu'est le HPI par les enfants HPI eux·elles-mêmes. Elle explique que, souvent, environ la moitié des enfants qui arrivent à la session d'enrichissement, ne savent pas exactement ce qu'est le HPI, ce qu'il implique, etc. Il arrive donc que ces enfants enveniment des situations déjà difficiles avec les autres élèves en ne sachant pas expliquer correctement ce qu'est le HPI et pour quelles raisons ils·elles ont le droit d'aller une matinée par semaine dans une autre classe. Tou·te·s les enseignant·e·s qui gravitent autour de l'élève ont alors un rôle à jouer pour, premièrement expliquer à l'élève ce qu'est le HPI, deuxièmement, l'aider à comprendre comment les autres peuvent le·la percevoir (surtout suite à des propos maladroits) et troisièmement, expliquer simplement aux autres élèves de la classe la situation telle qu'elle est.

Sandra a soulevé ce point, le rôle de l'enseignant·e lorsque les deux parties ont des difficultés à se comprendre :

Claire : [...] Mais est-ce que t'en as vus, par exemple ceux qui ont sauté une classe, qui étaient décalés déjà un petit peu psychologiquement, où tu sentais que...

Sandra : Ah oui, dans la réflexion, la maturité, quand tu engages une discussion ou un avis, là dans ce sens-là, oui, mais ça n'empêchait pas d'avoir des interactions sociales.

Claire : Ils s'adaptaient bien ?

Sandra : Oui, ça allait avec. Et puis, peut-être qu'ils ont toujours été acceptés par les autres, ça aussi, mais clairement, bien sûr qu'il y a un moment donné, tout le monde s'en aperçoit qu'il est... Que la personne a quand même quelque chose à revendre, quoi, que les autres n'ont pas encore que ça, c'est évident. Mais ce n'est pas des enfants que j'ai vu regarder de haut les autres non plus. Ça, je n'ai jamais vu, moi, dans la classe, prendre de haut les autres, non jamais. [...] C'est plutôt les autres qui les prennent un peu comme des surhumains et puis, t'as trop de la chance, t'as trop de la chance. Des choses comme ça, mais en gentillesse.

Claire : Mais qui ne se rendent pas forcément compte que parfois, c'est un peu plus compliqué...

Sandra : Alors, ça, quand j'ai eu des réactions comme ça, si, si, on en a parlé "tu sais, ce n'est pas forcément facile non plus, on a nos différences, il a peut-être un peu de la facilité, mais ça engendre d'autres problèmes...". **Mais voilà, dans notre classe, on est toujours dans cette acceptation des différences, donc ça va.**

Cet extrait nous permet de voir que dans beaucoup de cas, la communication se passe bien, mais à condition que l'enseignant-e crée le climat de classe propice à cette bonne communication, à ce respect des différences et nuance les a priori que certain-e-s peuvent avoir vis-à-vis du HPI.

Un dernier point à traiter dans cette partie, et qui apparaît déjà un petit peu dans l'extrait ci-dessus, est le décalage qu'il peut y avoir entre les élèves HPI et non-HPI. Que les relations entre eux-elles se passent bien ou mal, il y a quasi-systématiquement un décalage important dans les goûts, les passions et les réflexions des élèves HPI et non-HPI. Sandra et Christelle ont toutes deux souligné l'importance d'un double mouvement pour que les relations dans la classe se passent bien et pour que tout le monde s'y sente accepté-e : les élèves HPI doivent savoir, dans une certaine mesure, s'adapter à leurs camarades et, dans le même temps, l'enseignant-e doit laisser une place à l'élève pour exister avec ses passions, ses centres d'intérêt et ses connaissances. Cela implique de laisser à l'élève un espace de parole (individuel et collectif) et d'action, entre autres avec le retour à la classe des activités qu'il-elle a réalisées en autonomie dans le cadre de la différenciation.

Le sujet des relations avec les autres élèves est très vaste et ne peut, malheureusement, pas être traité en intégralité ici. Néanmoins, les quelques points abordés dans ce travail peuvent déjà donner quelques pistes utiles pour gérer d'éventuels problèmes entre des élèves HPI et non-HPI.

3.3 Quelles pistes pour l'école ?

Afin de simplifier le rassemblement des diverses pistes mises en avant par les enseignantes interrogées, cette partie est divisée en sous-parties en fonction de chaque type de difficultés que peuvent rencontrer les élèves HPI.

3.3.1 Pistes liées au fonctionnement intellectuel

Les pistes proposées par les enseignantes, celles du COMPAD et celles des divers·es chercheur·se·s peuvent se synthétiser en deux grands axes : agir sur les difficultés et nourrir les avantages.

Ces enfants ayant un grand besoin de nourriture intellectuelle, il est très important d'enrichir les moments d'apprentissage pour eux·elles, d'approfondir les notions. Deux points ont été soulevés par Sandra et Christelle à ce sujet. Pour Sandra, l'approfondissement et l'établissement de liens entre les disciplines étudiées est très compliqué et, hormis en environnement (histoire – géographie – sciences de la nature), elle voit difficilement les liens possibles entre les disciplines. Christelle va, sans le savoir, répondre à cette problématique lors de notre entretien en donnant quelques règles qui, selon elle, facilitent l'enrichissement et l'approfondissement conseillés (notamment dans le COMPAD (Service de l'enseignement du Jura, 2021)). Afin que cette mesure fonctionne, il est important que le travail de recherche d'informations supplémentaires revienne à l'élève et pas à l'enseignant·e.

L'une des formes de travail conseillée pour ces élèves est le projet (Brasseur & Cuhe, 2017b; Grégoire, 2009; Guilloux, 2016; Siaud-Facchin, 2012) et celui-ci présente, aux yeux des enseignantes interrogées, de nombreux avantages, s'il est correctement utilisé. Pour que le projet soit motivant, il est important que le thème soit choisi par l'élève (éventuellement en concertation avec l'enseignant·e selon ce qui est fait à ce moment-là avec le reste de la classe par exemple). Cette condition règle, au moins en partie, le problème des idées qui peuvent être compliquées à trouver, puisqu'on part bien des idées des élèves. Ensuite, le projet doit être un vrai travail, encadré par des règles et un contrat. Il ne s'agit en aucun cas d'un hobby ou d'une occupation pour l'élève, mais bien de l'exercice de son métier d'élève au sein de la classe. Un délai peut être fixé, des objectifs, des critères d'évaluation (notamment sur la forme puisqu'il s'agit d'un point délicat pour certain·e·s élèves HPI), etc. Mais dans tous les cas, l'enseignant·e doit avoir un certain nombre d'attentes claires envers l'élève. Ensuite, le projet permet de travailler l'organisation et la planification. L'utilisation d'un outil de planification (grille, fiche ou autre pour organiser le temps, le matériel et les idées) permet aux élèves HPI de vraiment travailler leurs difficultés sur le plan organisationnel et, par la même occasion, de prendre l'habitude de faire des efforts avec cette tâche qu'ils·elles n'aiment, en général, pas beaucoup faire.

Enfin, un dernier point important est l'aide à un·e camarade. Cette piste est une possibilité mais ne doit pas devenir un automatisme. Pour Christelle, l'élève HPI ne doit, en aucun cas, y être forcé·e, cette piste peut être utilisée de temps à autre si l'élève en a envie. Aider un·e camarade en difficulté peut permettre des apprentissages chez les deux élèves : celui·celle qui est aidé·e parce qu'il·elle peut mieux comprendre une manière différente d'expliquer une notion, et celui·celle qui aide car, pour certain·e-s, comprendre et verbaliser le chemin de pensée qui a été emprunté pour arriver à un résultat peut être extrêmement compliqué. Permettre à cet·te élève d'expliquer ses raisonnements à quelqu'un d'autre et l'accompagner dans cette tâche peut lui donner une certaine méthode qui lui sera certainement utile plus tard dans son parcours. Si l'élève HPI n'a aucune envie d'aider un·e camarade, ce point peut être travaillé dans d'autres situations, par exemple en demandant régulièrement à l'élève d'expliquer comment il·elle est arrivé·e à la solution de tel ou tel problème de mathématiques.

Un autre problème fréquemment rencontré par les élèves HPI est l'ennui et les problèmes de concentration. Encore une fois, toutes les sources (enseignantes interrogées, COMPAD, recherches) se rejoignent et conseillent un certain dosage entre le travail de la patience à l'aide d'outils et la suppression de certains temps de répétition qui sont inutiles pour ces élèves. Il est important qu'ils·elles apprennent à gérer leur ennui lorsqu'ils·elles sont dans des moments qui leur paraissent longs ou encore leur tendance à bifurquer sur d'autres idées (pensée en arborescence). Pour cela, l'utilisation d'un objet à manipuler ou d'un cahier de dessin peut être d'une grande aide (Service de l'enseignement du Jura, 2021). Enfin, il est important de faire preuve de discernement en distinguant les moments capitaux, qu'aucun·e élève ne doit louper, et les moments plus facultatifs pour les élèves HPI. L'enseignant·e peut alors autoriser l'élève à faire autre chose (s'il·elle est en train de faire un travail en autonomie par exemple) ou tolérer qu'il·elle vagabonde mentalement quelques minutes.

3.3.2 Pistes liées au fonctionnement émotionnel

Tout ce qui concerne les relations avec les autres élèves a déjà été décrit plus haut et ne sera donc pas redit ici, néanmoins ces pistes sont tout aussi importantes et valables que celles-ci-dessous.

Les pistes liées au fonctionnement émotionnel ont été amorcées dans la partie 3.2.3, mais méritent quelques précisions.

En ce qui concerne la basse estime de soi, l'enseignant·e peut aider l'élève à remarquer qu'il·elle n'a pas que des facilités et qu'il·elle doit aussi faire des efforts dont il·elle peut être fier·ère. De plus, sa différence n'est pas une supériorité, ce qui peut redonner une certaine valeur à ses réussites.

La gestion de l'anxiété n'est de loin pas limitée à l'école et c'est surtout la famille qui peut agir sur ce pan. Néanmoins, l'enseignant·e peut aussi aider l'élève en cas de difficulté, en instaurant des moments de recentrage pour toute la classe (exercices de respiration, moment de calme avec tête dans les bras, etc.) et en dialoguant avec l'élève pour l'aider à relativiser (voir les problèmes étapes par étapes au lieu d'aller à la conclusion catastrophique tout de suite), l'aider à décrypter (relations avec les autres, mots qui blessent, etc.) et l'aider à se sentir en confiance dans la classe (relation avec l'enseignant·e).

Pour conclure cette partie sur les pistes d'action, Christelle et Sandra ont toutes deux trouvé les pistes proposées dans le COMPAD pertinentes et réalisables (avec quelques nuances). En combinant cette base avec les précisions apportées par ces deux enseignantes expérimentées, il devient plus aisé de se figurer à quoi peut ressembler une classe accueillante pour un·e élève HPI (en difficulté ou non).

Conclusion

Pour conclure cette recherche, résumons les principaux enseignements que l'on a pu en tirer.

En premier lieu, nous avons pu clarifier les points communs et les différences, du point de vue scolaire, entre les élèves HPI et les élèves non-HPI. En effet, nous avons pu établir que la manière dont se construisait la motivation, le mécanisme en lui-même, ne changeait pas entre les élèves HPI et les élèves non-HPI – ils-elles ont (de manière très résumée) principalement besoin de trois choses pour être motivé·e·s :

- ♣ Prendre du plaisir pendant les activités
- ♣ Comprendre pourquoi on fait les choses
- ♣ Pouvoir éprouver de la fierté en vivant des réussites

En raison des différences dans le fonctionnement des personnes HPI et non-HPI, les ingrédients qui vont nourrir ces différents besoins peuvent varier. Le plaisir ne viendra pas par les mêmes thèmes, les mêmes niveaux de difficulté ou les mêmes discussions pour un·e élève HPI ou non-HPI. Le niveau de réussite nécessaire pour en tirer de la fierté change aussi grandement entre les deux groupes. Le besoin de sens varie aussi, à sa façon, puisqu'il va être beaucoup plus poussé, plus intense, quasi-viscéral, pour les personnes HPI.

L'analyse des particularités les plus remarquées par les enseignantes interrogées a permis de comprendre quelles étaient les plus grosses difficultés des enfants HPI dans nos classes. Mais surtout, leurs témoignages ont permis de synthétiser les principales pistes d'action pour créer le climat le plus favorable possible à l'inclusion scolaire d'élèves HPI. Le but n'étant pas de refaire la liste complète de leurs apports, nous pouvons nous appuyer sur les trois points suivants pour résumer les piliers d'une bonne inclusion d'élèves HPI :

- ♣ Connaître les principaux éléments issus de la recherche sur le haut potentiel intellectuel
- ♣ Créer une relation avec l'enfant afin de mieux le-la connaître et, ainsi, mettre en place les pistes adaptées à son profil
 - Pour les pistes, le principe général est très simple : permettre à l'enfant de combler ses lacunes et lui donner l'occasion d'exploiter ses forces
- ♣ Créer une classe capable d'accepter les différences avec respect

En y réfléchissant, ces quelques étapes ne sont pas uniquement les piliers de l'inclusion d'élèves HPI, mais bien de tout·e élève différent·e. Mais, nous le voyons bien dans cette étude du HPI, si l'on veut qu'un·e élève différent·e se sente bien dans notre système scolaire, cela implique de changer le cadre qu'on leur offre, soit en l'assouplissant, soit en le modifiant complètement. Notre système

scolaire n'est donc toujours pas adapté aux élèves qui ne rentrent pas dans la norme décidée, mais les politiques plus récentes et la formation du corps enseignant vont dans le sens d'une adaptation de ce cadre pour y inclure le maximum d'élèves.

Même si cette recherche n'a pas permis de créer de nouvelles connaissances scientifiques, le point de vue adopté, ainsi que la méthode, m'ont permis de répondre à mes questionnements à propos du HPI, de l'inclusion de ces élèves dans ma future classe, mais aussi, plus largement, à propos de la question de la norme dans notre système scolaire. Le dialogue avec des professionnelles du terrain m'a permis de donner un sens et de faire le tri dans les très nombreuses recherches sur le haut potentiel intellectuel. Celles-ci sont très importantes pour avoir une base de compréhension solide, mais elles ne sont en aucun cas suffisantes et seules l'ouverture et la création d'un vrai lien avec chaque élève permet de réellement le-la comprendre et de créer les bonnes conditions pour ses futurs apprentissages.

Il aurait été très enrichissant de pouvoir étudier les différences entre élèves HPI et non-HPI dans un cadre différent, comme le canton de Neuchâtel. En les rapprochant des résultats obtenus pour le canton du Jura, nous aurions pu tirer une meilleure compréhension de l'influence du cadre plus ou moins normatif sur ce type de fonctionnement intellectuel et de la place laissée à la différence dans ces deux systèmes. En effet, après l'abandon de la partie neuchâteloise de la recherche, l'étude du cadre jurassien et de son influence sur le vécu des élèves s'est révélée beaucoup plus compliquée. Il est bien plus simple d'étudier un système de l'extérieur, comme lorsqu'on le compare à un autre système. La prise de hauteur que nécessite une telle analyse n'est pas possible lorsqu'on se trouve dans ledit système, que l'on y travaille et, surtout, qu'il ne s'agit pas de notre priorité. Il est évident et tout à fait compréhensible que la priorité des enseignant-e-s jurassien-ne-s ne soient pas l'étude approfondie des avantages et des inconvénients du système scolaire jurassien, mais bien la réussite de leurs élèves, année après année. Les conditions dans lesquelles cette réussite doit avoir lieu passe, en quelque sorte, au second plan et les enseignant-e-s « font avec », « font ce qu'ils-elles peuvent », mais surtout « font de leur mieux ». Leur travail consiste à faire leur maximum pour garantir la réussite de leurs élèves dans le cadre qui leur est donné, et le devoir d'amélioration de ce cadre revient aux chercheur-se-s et aux responsables politiques concerné-e-s.

A mon grand regret, de nombreuses pistes n'ont pas pu être approfondies lors de cette recherche, mais elles constituent, pour moi, de futures pistes d'investigation. Bien évidemment, l'influence d'un système sur les apprentissages, en fonction de son caractère normatif et de son rapport à la différence, reste une piste grande ouverte pour moi et qui constituerait une recherche extrêmement enrichissante à mener sur un plan plus local, afin d'en tirer des pistes d'amélioration

concrètes et adaptées. Sur des thèmes plus centrés sur le haut potentiel intellectuel, des questions comme celle des troubles associés et de leurs interactions avec le HPI, ou celle de la différence fille-garçon face au HPI et de l'influence de la socialisation genrée sur le haut potentiel intellectuel, sont des questions importantes pour notre Ecole et nos futur·e·s élèves. J'espère donc pouvoir, un jour, m'y atteler et obtenir des réponses.

Références bibliographiques

- Astolfi, J.-P. (2013). *L'erreur, un outil pour enseigner*. ESF.
- Bandura, A. (2013). *Auto-efficacité le sentiment d'efficacité personnelle* (2e éd., 3e tirage). De Boeck.
- Barth, B.-M. (2018). *Jerome Bruner : L'enfant en quête de sens*. Éditions Sciences Humaines.
<https://www.cairn.info/les-grands-penseurs-de-l-education--9782361064655-page-133.htm>
- Brasseur, S., & Cuche, C. (2017a). Chapitre 4. Les spécificités. *PSY-Evaluation, mesure, diagnostic*, 101-137.
- Brasseur, S., & Cuche, C. (2017b). Chapitre 6. Haut potentiel et apprentissages. *PSY-Evaluation, mesure, diagnostic*, 155-195.
- Crahay, M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ? Vol. 3e éd.* De Boeck Supérieur; Cairn.info.
<https://www.cairn.info/peut-on-lutter-contre-l-echec-scolaire--9782804154158.htm>
- Delcourt, T. (2021). *La fabrique des enfants anormaux*. Max Milo.
- de Saint-André, M., Montésinos-Gelet, I., & Morin, M.-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176. <https://doi.org/10.7202/1017288ar>
- Duclos, G. (2004). *L'estime de soi, un passeport pour la vie* ([Nouv. éd. revue et augm.]). Edde l'Hôpital Sainte-Justine.
- Faure, G., & Tourret, L. (2019). *Pourquoi les enfants de profs réussissent mieux*. Les Arenes.
- Fenouillet, F. (2016). *Les théories de la motivation*. Dunod.
<https://doi.org/10.3917/dunod.fenou.2016.01>
- Fenouillet, F. (2017). *La motivation* (3e éd. corrigée et actualisée). Dunod.
- Foucault, M. (1993). *Surveiller et punir* (2e éd.). Gallimard.

- Gardou, C. (2006). Normativité et échec. *Reliance*, 22(4), 35-36. Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/reli.022.0035>
- Grégoire, J. (2009). Chapitre 11. Les enfants à haut potentiel. In *Réussir à apprendre* (p. 169-183). Presses Universitaires de France; Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/puf.labad.2009.01.0169>
- Guilloux, R. (2016). *Les élèves à haut potentiel intellectuel*. Retz.
- Lieury, A., & Fenouillet, F. (2019). *Motivation et réussite scolaire*. Dunod.
<https://doi.org/10.3917/dunod.lieur.2019.01>
- Lussier, F., Chevrier, E., & Gascon, L. (2018). Chapitre 2. Fonctionnement intellectuel. In *Neuropsychologie de l'enfant et de l'adolescent: Vol. 3e éd.* (p. 67-156). Dunod; Cairn.info.
<https://doi.org/10.3917/dunod.lussi.2018.01.0067>
- Maroy, C. (2018). Nouvelles figures du « social » et reconfigurations de la normativité scolaire. *Raisons éducatives*, 22(1), 277-294. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/raised.022.0277>
- Meirieu, P. (2005). Préface. L'hétérogénéité des classes : Du problème à l'ambition. *Pédagogies en développement*, 7-12.
- Meirieu, P. (2009). Le pari de l'éducabilité. *Les Cahiers Dynamiques*, n° 43(1), 4-9.
- Meirieu, P. (2016). *Peut-on susciter le désir d'apprendre?* Éditions Sciences Humaines.
<https://www.cairn.info/eduquer-et-former--9782361063580-page-152.htm>
- Meirieu, P., & Fournier, M. (2016). *Profession pédagogue*. Éditions Sciences Humaines.
<https://www.cairn.info/eduquer-et-former--9782361063580-page-50.htm>
- Ntamakiliro, L., Monnard, I., & Gurtner, J.-L. (2000). Mesure de la motivation scolaire des adolescents : Construction et validation de trois échelles complémentaires. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 29/4, Article 29/4. <https://doi.org/10.4000/osp.5788>

- Pasche Gossin, F. (2020). *Outil de collecte et d'analyse de données : Le questionnaire* [Présentation Power Point]. Recherche : Construire une démarche méthodologique de recherche et un modèle d'analyse, Delémont : HEP BEJUNE.
- Pennac, D. (2007). *Chagrin d'école*. Gallimard.
- Perrenoud, P. (2013). *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (8e éd.). ESF.
- Queval, S. (2010). *La différence, un défi pour l'école. n° spécial*, 20-21.
- Service de l'enseignement du Jura. (2021). *Catalogue des mesures et outils compensatoires pour élèves au bénéfice d'un diagnostic (non exhaustif et évolutif)*.
- Service de l'enseignement obligatoire. (2021). *Lignes directrices pour l'évaluation des apprentissages des élèves*. SEO.
https://www.ne.ch/autorites/DFDS/SEEO/projets/Documents/LignesDirectricesEvaluation_03-2021.pdf
- Siaud-Facchin, J. (2012). *L'Enfant surdoué. L'aider à grandir, l'aider à réussir* (2e éd.). Odile Jacob.
- van der Maren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie*. De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.maren.2003.01>
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (2e éd.). De Boeck université.

Annexes

Annexe 1 : EMMAS (Ntamakiliro et al., 2000)

Questionnaire de motivation

1	Ce qu'on fait à l'école me plaît	pas du tout ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	tout à fait
2	Par rapport à la moyenne de ta classe en mathématiques, où est-ce que tu te situes ?	beaucoup plus bas ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	beaucoup plus haut
3	Quelle est l'utilité du français pour ton avenir ?	très faible ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	très grande
4	Par rapport à la moyenne de ta classe en français où est-ce que tu te situes ?	beaucoup plus bas ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	beaucoup plus haut
5	Combien d'efforts es-tu prêt-e à consacrer aux mathématiques ?	très peu ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	beaucoup
6	Je suis prêt-e à travailler dur en français	pas du tout ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	tout à fait
7	Je me fais du souci pour les contrôles de mathématiques	jamais ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	toujours
8	Comment juges-tu tes aptitudes en mathématiques ?	très faibles ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	très bonnes
9	Combien de temps es-tu prêt-e à consacrer au français ?	très peu ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	beaucoup
10	Il est important de réussir en mathématiques ?	pas du tout ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	tout à fait
11	Je trouve que je suis bon en français	pas du tout ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	tout à fait
12	Je passe volontiers beaucoup de temps sur un problème de mathématiques	pas du tout ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	tout à fait
13	Il est nécessaire de réussir à l'école pour être heureux dans la vie	tout à fait faux ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	tout à fait vrai
14	Comment juges-tu tes aptitudes en français ?	très faibles ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	très bonnes
15	Combien de temps es-tu prêt-e à consacrer aux mathématiques ?	très peu ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	beaucoup
16	J'aime l'école	pas du tout ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	tout à fait
17	J'ai des difficultés en mathématiques	jamais ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	toujours
18	Ceux qui sont bons en français trouvent plus facilement un emploi	tout à fait faux ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	tout à fait vrai
19	Lorsqu'on fait un contrôle en français, j'ai peur de rater	jamais ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	toujours

1

20	Combien d'efforts es-tu prêt-e à consacrer au français ?	très peu ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	beaucoup
21	J'ai du plaisir à l'école	jamais ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	toujours
22	Je trouve que je suis bon-ne en mathématiques	pas du tout ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	tout à fait
23	Pour avoir une place dans la société, il est important de réussir à l'école	tout à fait faux ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	tout à fait vrai
24	J'ai des difficultés en français	jamais ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	toujours
25	Ce que nous apprenons en classe est intéressant	pas du tout ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	tout à fait
26	Pour trouver un emploi, il est important de bien réussir en mathématiques	tout à fait faux ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	tout à fait vrai
27	Combien d'énergie es-tu prêt-e à consacrer au français ?	très peu ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	beaucoup
28	Est-ce que tu réussis bien les activités en mathématiques ?	jamais ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	toujours
29	Est-ce que tu réussis bien les activités en français ?	jamais ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	toujours
30	Je suis nerveux-se pendant les contrôles	jamais ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	toujours
31	J'ai envie d'approfondir ce qu'on fait en mathématiques	jamais ① ② ③ ④ ⑤ ⑥ ⑦	toujours

Table de spécification Variables et codes utilisés

Code	En toutes lettres	Items
AE	Attrait de l'école	1, 16, 21, 25
SCM	Sentiment de compétence en mathématiques	2, 8, 17, 22, 28
SCF	Sentiment de compétence en français	4, 11, 14, 24, 29
VAM	Volonté d'apprendre les mathématiques	5, 12, 15, 31
VAF	Volonté d'apprendre le français	6, 9, 20, 27
LUPE/M/F	Utilité perçue / mathématiques / français	13, 23, 10, 26, 3, 18
EA	Etat d'anxiété	30, 7, 19

Attention, les items 17 (SCM) et 24 (SCF) doivent être recodés lors du dépouillement, c'est-à-dire que l'échelle doit être inversée (1 = 7, 2 = 6, etc.

2

Annexe 2 : contrat de recherche

Huningue, le 10 novembre 2021

Objet : lettre de contrat de recherche

Madame, Monsieur,

Je vous sollicite par la présente lettre dans le cadre de mon projet de recherche en éducation primaire pour mon mémoire de bachelor. Je suis étudiante en dernière année à la HEP BEJUNE et nous avons pour tâche de mener une recherche sur le thème de notre choix. J'ai, pour ma part choisi le thème suivant :

Le haut potentiel intellectuel mis en échec par l'école régulière
Recherche des causes et de solutions à l'échec scolaire d'élèves HPI
en classe régulière au cycle 2

J'aborde ce problème avec principalement deux thèmes en tête : la place de la motivation dans la réussite scolaire, ainsi que le rôle de la normativité scolaire. Ma méthode consiste, dans un premier temps, à analyser les réponses de différents élèves à un questionnaire sur leur motivation à l'école :

- ♣ Des élèves HPI jurassiens du cycle 2
- ♣ Des élèves HPI neuchâtelois du cycle 2
- ♣ Des élèves non-HPI jurassiens du cycle 2
- ♣ Des élèves non-HPI neuchâtelois du cycle 2

Le choix des deux critères (HPI/non-HPI et Jura/Neuchâtel) me permettra de vraiment cibler l'influence du contexte sur les élèves HPI. Dans un second temps, je souhaiterais m'entretenir avec plusieurs enseignant-e-s afin de discuter les résultats obtenus par le questionnaire.

Je suis donc maintenant à la recherche d'enseignant-e-s prêt-e-s à faire passer mon questionnaire à leurs élèves. Il s'agit d'une adaptation au contexte primaire et à ma recherche, d'un questionnaire créé par L. Ntamakiliro, I. Monnard et J.-L. Gurtner en 2000 : l'EMMAS. Mon questionnaire prend environ 5 minutes à être complété. Il est disponible en ligne sur la plateforme Responster – mode de passation favorisé – mais il peut aussi être passé au format papier.

Les réponses sont anonymes et aucune donnée personnelle n'est conservée. Toutes les informations récoltées seront utilisées à des fins de recherche.

Les résultats de la recherche vous seront envoyés si vous le souhaitez. Pour cela, il vous suffit de m'en informer par mail à l'adresse suivante : claire.josephs@hep-bejune.ch.

Je vous remercie de l'intérêt que vous portez à ma recherche et vous transmets mes cordiales salutations.

Claire Josephs

Annexe 3 : indications

INDICATIONS QUESTIONNAIRE

LA MOTIVATION A L'ECOLE

PASSATION INFORMATIQUE

Voici quelques indications à lire avant de faire passer le questionnaire :

- ♣ Chaque élève ne remplit le questionnaire **qu'une seule fois**
- ♣ Les élèves peuvent ignorer les quelques éléments en anglais pendant le questionnaire
- ♣ Il peut être bien de prévenir les élèves que les branches sont mélangées dans le questionnaire (par exemple une question sur le français, puis les maths, puis l'art, puis de nouveau les maths, etc.)
- ♣ A la fin du questionnaire, il y a un récapitulatif des réponses : à ce stade, les réponses ne sont pas encore enregistrées, **il faut cliquer sur le bandeau vert en bas de l'écran** (« submit your answers »)

LIENS

Deux liens sont à votre disposition : l'un pour les élèves non-HPI et l'autre pour les élèves HPI.

Il serait préférable d'utiliser le second pour les élèves ayant fait un bilan **et** pour ceux pour lesquels vous jugez que leurs réponses me seront plus utiles comme réponses d'élèves HPI (même si aucun bilan n'a été réalisé).

- ♣ Voici le lien pour votre groupe principal (élèves non-HPI Neuchâtel) : <https://form.responster.com/P2kauy>
- ♣ Voici le lien pour vos éventuels élèves HPI : <https://form.responster.com/sJdoQa>

PASSATION PAPIER

En cas de passation papier, pour distinguer les élèves non-HPI d'éventuels élèves HPI, il vous suffit de mettre une marque (ex : croix en haut de la feuille, point de couleur, etc.) afin que je puisse distinguer les résultats des deux catégories d'élèves.

Vous pouvez me contacter par mail (claire.josephs@hep-bejune.ch) ou par téléphone (+33 6 61 21 58 47) afin d'organiser la récupération des questionnaires remplis.

Merci de votre participation !

Annexe 4 : lettre d'information aux parents

Chers parents d'élèves,

Je vous sollicite par la présente lettre dans le cadre de mon projet de recherche en éducation primaire pour mon mémoire de bachelor. Je suis étudiante en dernière année à la HEP BEJUNE et nous avons pour tâche de mener une recherche sur le thème de notre choix. J'ai, pour ma part choisi le thème suivant :

Le haut potentiel intellectuel mis en échec par l'école régulière
Recherche des causes et de solutions à l'échec scolaire d'élèves HPI
en classe régulière au cycle 2

J'aborde ce problème avec principalement deux thèmes en tête : la place de la motivation dans la réussite scolaire, ainsi que le rôle de la normativité scolaire.

Pour cette recherche, j'ai besoin de recueillir l'avis et les ressentis de plusieurs groupes d'élèves, notamment d'élèves HPI du cycle 2 dans le canton du Jura. C'est pourquoi j'aimerais faire remplir un questionnaire sur la motivation à l'école à vos enfants en session d'enrichissement.

Par ce questionnaire de 40 questions, je cherche à savoir comment se sentent les enfants à l'école, selon différents points de vue : leur sentiment de compétence, l'utilité perçue de l'école, leur envie d'apprendre et leur état d'anxiété, le tout dans différentes branches.

Mon objectif est de comprendre comment se sentent les enfants HPI dans notre système scolaire et, à partir de ces résultats, réfléchir à des moyens de les aider lorsqu'ils sont en difficulté.

Le questionnaire prend environ 5 minutes à être complété, les données sont complètement anonymes et utilisées uniquement à des fins de recherche. Vous êtes, bien entendu, en droit de refuser que votre enfant participe à cette recherche. Si c'est le cas, il suffit d'en notifier l'enseignante de la session d'enrichissement de votre enfant.

Autrement, je vous remercie de votre participation (et celle de votre enfant). Si vous souhaitez recevoir les résultats de cette recherche, il suffit de m'en informer par mail à l'adresse suivante : claire.josephs@hep-bejune.ch.

Je vous remercie de l'intérêt porté à ma recherche et vous adresse mes meilleures salutations.

Claire Josephs

Annexe 5 : questionnaire

LA MOTIVATION A L'ECOLE

1	Ce qu'on fait à l'école me plaît	Oui, beaucoup	Oui	Non, pas vraiment	Non, pas du tout
2	Par rapport à la moyenne de ta classe en mathématiques, où est-ce que tu te situes ?	Beaucoup plus haut	Plus haut	Plus bas	Beaucoup plus bas
3	Je suis prêt à travailler dur en français	Oui, très dur	Oui, dur	Non, pas vraiment	Non, pas du tout
4	Toutes les branches sont importantes à l'école	Oui, toutes très utiles	Oui, en général utiles	Non, certaines un peu moins utiles	Non, certaines inutiles
5	Je me concentre facilement pendant les leçons (dans ma classe habituelle)	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
6	Par rapport à la moyenne de ta classe en français, où est-ce que tu te situes ?	Beaucoup plus haut	Plus haut	Plus bas	Beaucoup plus bas
7	Combien d'efforts es-tu prêt à consacrer aux mathématiques ?	Beaucoup d'efforts	Assez d'efforts	Peu d'efforts	Aucun effort
8	Je suis prêt à travailler dur en sport à l'école	Oui, très dur	Oui, assez dur	Non, pas vraiment	Non, pas du tout
9	Je me fais du souci pour les contrôles de mathématiques	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours
10	Par rapport à la moyenne de ta classe en sport, où est-ce que tu te situes ?	Beaucoup plus haut	Plus haut	Plus bas	Beaucoup plus bas
11	J'aime l'école	Oui, beaucoup	Oui	Non, pas vraiment	Non, pas du tout
12	J'ai des difficultés en mathématiques	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours
13	Combien d'efforts es-tu prêt à consacrer au français ?	Beaucoup d'efforts	Assez d'efforts	Peu d'efforts	Aucun effort
14	Quelle est l'utilité du français pour ton avenir ?	Très grande	Grande	Faible	Très faible

15	J'ai des difficultés à me concentrer pendant les leçons (dans ma classe habituelle)	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours
16	Je trouve que je suis bon en français	Oui, très bon	Oui, bon	Non, plutôt mauvais	Non, très mauvais
17	Je passe volontiers beaucoup de temps sur un problème de mathématiques	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
18	Combien d'efforts es-tu prêt à consacrer aux leçons de sport à l'école ?	Beaucoup d'efforts	Assez d'efforts	Peu d'efforts	Aucun effort
19	Lorsqu'on fait un contrôle en français, j'ai peur de rater	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours
20	Je trouve que je suis bon en sport	Oui, très bon	Oui, bon	Non, plutôt mauvais	Non très mauvais
21	J'ai du plaisir à l'école	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
22	Je trouve que je suis bon en mathématiques	Oui, très bon	Oui, plutôt bon	Non, plutôt mauvais	Non, très mauvais
23	Combien d'énergie es-tu prêt à consacrer au français ?	Beaucoup d'énergie	Assez d'énergie	Peu d'énergie	Aucune énergie
24	Il est important de réussir en mathématiques	Oui, très important	Oui, important	Non, plutôt inutile	Non, complètement inutile
25	Les leçons vont à la bonne vitesse pour moi	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
26	J'ai des difficultés en français	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours
27	J'ai envie d'en apprendre plus en mathématiques	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
28	Combien d'énergie es-tu prêt à consacrer aux leçons d'art à l'école (musique, ACM, ACT, dessin)	Beaucoup d'énergie	Assez d'énergie	Peu d'énergie	Aucune énergie
29	Je suis nerveux pendant les contrôles	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours
30	Comment juges-tu ton niveau en arts à l'école	Très bon	Bon	Mauvais	Très mauvais

	(leçons de musique, dessin, ACM, ACT)				
31	Ce que nous apprenons en classe est intéressant	Oui, très intéressant	Oui, intéressant	Non, pas intéressant	Non, pas intéressant du tout
32	Ce que j'apprends pendant les leçons d'arts est utile (musique, dessin, ACM, ACT)	Oui, très utile	Oui, utile	Non, plutôt inutile	Non, complètement inutile
33	Les leçons sont trop lentes pour moi	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours
34	J'ai envie d'en apprendre plus en arts à l'école (musique, dessin, ACT, ACM)	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
35	Est-ce que tu réussis bien les activités en arts à l'école (musique, dessin, ACT, ACM)	Toujours	Souvent	Rarement	Jamais
36	Je m'ennuie facilement en classe	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours
37	Ce que j'apprends pendant les leçons de sport à l'école est important	Oui, très important	Oui, important	Non, plutôt inutile	Non, complètement inutile
38	En classe, j'ai du mal à comprendre ce qu'on attend de moi, ce que je dois faire	Jamais	Rarement	Souvent	Toujours
39	Les épreuves communes (8P) me font peur	Oui, très peur	Oui	Non, pas vraiment	Non, pas du tout
40	Les épreuves communes (8P) sont motivantes, c'est un défi	Oui, très motivantes	Oui	Non, pas vraiment motivantes	Non, pas motivantes du tout

HPI

Le HPI est un fonctionnement neurologique particulier au niveau de l'organisation du cortex cérébral et de la particularité des influx nerveux, qui se traduit concrètement par des capacités intellectuelles accrues. Le HPI n'est pas un trouble, mais un fonctionnement intellectuel particulier.

Communication

- Encourager les échanges

Organisation/préparation/forme

Enrichissement

- Donner à l'élève un accès plus large à l'information étudiée en classe ou lui proposer des activités supplémentaires pour qu'il puisse développer pleinement ses potentialités, sans empiéter sur le programme de l'année suivante
- Associer le thème traité avec un autre lien déjà abordé

Approfondissement

- Demander à l'élève de fournir une étude plus complète des sujets abordés dans le programme officiel, afin de répondre à son besoin de complexité
- Enseigner de manière ouverte (formuler des objectifs généraux, apprendre par exploration/recherche)
- Susciter la coopération avec des personnes en dehors de l'école/à l'étranger

Matériel

- Permettre à l'élève d'utiliser un objet pour l'aider à rester concentré lors de la tâche ou autoriser un cahier de dessin

Place/positionnement

- Organiser un espace de travail en autonomie

Aide/assistance

- Fournir une guidance plus marquée pour l'organisation et pour la vérification de la compréhension des consignes

Durée/temps

- Réduire le temps de répétition
- Augmenter le temps de réinvestissement

La fiche ci-dessous présente des exemples de mise en pratique possible tirés principalement de l'expérience des enseignants de soutien ambulatoire. D'autres pratiques, pour autant qu'elles répondent aux critères de la compensation des désavantages, peuvent être ajoutées à cette liste.

HPI : Exemples de mise en pratique possible
Organisation :
<ul style="list-style-type: none">• Réduire le temps de répétition de fiches si le sujet est acquis pour favoriser un projet personnel
<ul style="list-style-type: none">• Autoriser l'élève à aider ses camarades
<ul style="list-style-type: none">• Vérifier le carnet de devoirs et leçons de l'élève ou lui donner une impression des devoirs à coller
<ul style="list-style-type: none">• Vérifier les affaires mises dans le sac pour le retour à la maison
Enrichissement/approfondissement :
<ul style="list-style-type: none">• Mettre à disposition un "coin découverte" avec des jeux éducatifs, des énigmes, un microscope, du matériel de bricolage, un ordinateur avec des logiciels à explorer, ...
<ul style="list-style-type: none">• Proposer une lecture individualisée
<ul style="list-style-type: none">• Proposer à l'élève de faire des exposés sur des thèmes qui l'intéressent ou qui sont traités en classe
<ul style="list-style-type: none">• Encourager les liens entre un sujet abordé en classe et les autres matières enseignées
<ul style="list-style-type: none">• Encourager les liens avec un projet personnel (ex. organiser une visite, préparer une expérience, portfolio des compétences et activités, ...)
<ul style="list-style-type: none">• Proposer une activité créatrice : faire un dessin, inventer des énigmes, créer un jeu de cartes ou une histoire, monter une pièce de théâtre, ...
Mathématiques :
<ul style="list-style-type: none">• Concevoir un exercice plutôt que de répondre à l'exercice, donner des exercices plus difficiles représentant un défi, trouver plusieurs façons de résoudre un problème, ...
Langues :
<ul style="list-style-type: none">• Enseignement immersif ou bilingue

Annexe 7 : guide d'entretien

GUIDE D'ENTRETIEN

Thème de ma recherche : l'échec scolaire des élèves HPI

Objectif de la recherche : récolter des pistes d'action concrètes me permettant de favoriser l'inclusion d'élèves HPI en difficulté dans ma classe

Déroulement de la recherche : un questionnaire sur la motivation scolaire et des entretiens semi-directifs

THÈMES ABORDÉS	QUESTIONS PRINCIPALES
LA MOTIVATION SCOLAIRE	Qu'évoque pour vous le terme « motivation scolaire » ?
LA MOTIVATION DANS NOTRE CONTEXTE SCOLAIRE	Quelle place a concrètement la motivation scolaire dans votre classe / dans votre enseignement ? (pratique effective) Idéalement, aimeriez-vous pouvoir changer quelque chose ? Si oui, quoi et dans quel but ? (pratique souhaitée)
LA MOTIVATION HPI	D'après votre expérience, quelles sont les difficultés les plus fréquemment rencontrées par les élèves HPI ? Que savez-vous de la motivation pour les élèves HPI ? (caractéristiques et éventuelles différences avec la motivation d'élèves non-HPI) Quelles sont vos pratiques de différenciation avec les élèves HPI ?
ANALYSE DES RÉSULTATS DU QUESTIONNAIRE	(Présentation des résultats) Quelle est votre réaction face à ces résultats ? Lesquels sont évidents, surprenants, et pourquoi ? Selon vous, quelles catégories s'influencent les unes les autres selon les deux profils ?
PISTES D'ACTION CONCRÈTES	Au vu des résultats et de votre expérience professionnelle, quelles sont pour vous les pistes d'action les plus efficaces pour favoriser l'inclusion des élèves HPI en difficulté ? Parmi ces pistes (pistes proposées par divers chercheurs), lesquelles sont les plus réalistes compte tenu de notre système scolaire ?

ANALYSE ET DONNÉES À PRÉSENTER

	MATHÉMATIQUES	FRANÇAIS	SPORT	ARTS
ATTRAIT DE L'ÉCOLE	Les élèves IPI manifestent beaucoup moins de plaisir à aller à l'école et trouvent que ce qu'ils y font est moins intéressant que les élèves non-IPI			
SENTIMENT DE COMPÉTENCE	<p>Non-IPI : bon sentiment de compétence avec quelques difficultés</p> <p>IPI : excellent sentiment de compétence, presque aucune difficulté</p> <p>Meilleur sentiment de compétence chez les IPI</p>	<p>Non-IPI : se trouvent meilleurs en français</p> <p>IPI : se trouvent moins bons en français, expriment plus de difficultés</p> <p>Les IPI ont un meilleur sentiment de compétence que les non-IPI mais semblent moins à l'aise qu'en mathématiques</p>	<p>Non-IPI : se trouvent bien meilleurs qu'en français et mathématiques</p> <p>IPI : sont plus nombreux à exprimer des difficultés</p> <p>Branche qui semble être plus simple pour les non-IPI que pour les IPI</p>	<p>Non-IPI : se trouvent bons en arts et n'expriment que quelques difficultés</p> <p>IPI : idem avec encore moins de difficultés</p> <p>Niveaux de compétence très similaires, avec légèrement moins de difficultés chez les IPI</p>
VOLONTE D'APPRENDRE	<p>Non-IPI : dans l'ensemble, ils sont prêts à travailler et une part importante aurait envie d'en apprendre plus</p> <p>IPI : même disposition au travail et à l'effort, avec une encore plus grande envie d'en apprendre plus</p> <p>Même si les non-IPI se sentent moins compétents en maths que les IPI, ils montrent la même envie de travailler pour y arriver.</p>	<p>Non-IPI : légère différence avec les mathématiques, certains semblent moins prêts à travailler en français</p> <p>IPI : même différence, encore plus marquée</p> <p>Tous les élèves semblent prêts à fournir plus d'efforts en mathématiques. Entre les non-IPI et les IPI, les non-IPI semblent ceux prêts à faire le plus d'efforts.</p>	<p>Non-IPI : ils sont tous prêts à fournir des efforts en sport</p> <p>IPI : ils sont moins nombreux à être prêts à fournir des efforts en sport et, contrairement aux non-IPI, certains ne veulent pas fournir d'effort ou très peu.</p> <p>Malgré leur sentiment de compétence inférieur à celui des élèves non-IPI, les élèves IPI sont prêts à fournir des efforts pour le sport. Néanmoins, ces efforts sont moindres par rapport à ceux que les non-IPI se disent prêts à fournir.</p>	<p>Non-IPI : ils sont prêts à travailler mais sont quand même un certain pourcentage à ne pas vouloir en apprendre plus en arts</p> <p>IPI : les résultats sont très semblables à ceux des non-IPI</p> <p>Les élèves non-IPI semblent un petit peu plus nombreux à vouloir en apprendre plus en arts à l'école. Néanmoins, dans l'ensemble, les élèves sont prêts à travailler en arts.</p>
<p>Les élèves IPI manifestent un meilleur sentiment de compétence que les élèves non-IPI dans toutes branches, sauf le sport, où c'est nettement l'inverse.</p> <p>La branche de prédilection des IPI sont les mathématiques, alors que pour les non-IPI, il s'agit du sport.</p>				

	<p>Les élèves sont prêts à travailler dans toutes les branches, même celles où ils se sentent le moins compétents. Les non-IPI semblent prêts à fournir plus d'efforts que les IPI pour les branches où ils se sentent moins compétents (ex : français).</p> <p>Les IPI ont surtout envie d'approfondir ce qu'ils font en maths (branche de haute compétence).</p>
ETAT D'ANXIÉTÉ	<p>Non-IPI : presque la moitié dit se faire du souci pour les contrôles de maths</p> <p>IPI : la quasi-totalité des élèves IPI ne se fait jamais ou que rarement du souci pour les contrôles de maths</p> <p>Les élèves ayant le plus faible sentiment de compétence (non-IPI) sont ceux qui angossent le plus souvent lors des évaluations de maths.</p> <p>Non-IPI : ils se font moins de souci pour le français que pour les maths</p> <p>IPI : contrairement aux élèves non-IPI, les élèves IPI semblent se faire légèrement plus de souci en français qu'en maths</p> <p>Le sentiment de compétence semble jouer un rôle plus important chez les élèves IPI, tandis que chez les non-IPI il se pourrait que l'utilité perçue soit plus importante.</p>
UTILITÉ PERÇUE	<p>En règle générale, les non-IPI semblent plus nerveux pendant les contrôles (groupe au sentiment de compétence inférieur).</p> <p>Dans la même idée, les épreuves communes font largement moins peur aux élèves IPI mais les motivent aussi légèrement moins.</p> <p>Non-IPI : considèrent les maths comme importantes</p> <p>IPI : les considèrent légèrement plus importantes que les non-IPI</p> <p>Les élèves semblent assez d'accord sur l'utilité des mathématiques.</p> <p>Non-IPI : la majorité trouve le français utile</p> <p>IPI : idem, avec une part légèrement plus importante d'élèves qui trouvent le français inutile</p> <p>On peut trouver ici la raison de la moindre volonté d'apprendre le français des IPI.</p> <p>Non-IPI : tous les élèves non-IPI trouvent le sport important</p> <p>IPI : la majorité trouve le sport utile, mais un quart le trouve inutile</p> <p>Le sport revêt une utilité beaucoup plus faible pour les élèves IPI.</p> <p>Non-IPI : ils semblent trouver les arts un petit peu moins importants pour leur avenir.</p> <p>IPI : les proportions suivent environ celles des non-IPI, mais les IPI semblent trouver les arts légèrement plus utiles que le sport pour leur avenir.</p> <p>Les arts semblent avoir une utilité plus grande que le sport pour les IPI.</p> <p>L'utilité de chaque branche semble être corrélée au sentiment de compétence de chaque groupe, notamment pour les IPI. Le domaine dans lequel ils se sentent les plus compétents, les maths, est celui qui revêt la plus grande importance pour eux.</p>
CARACTÉRISTIQUES IPI	<p>De plus, les élèves non-IPI pensent que toutes les branches sont utiles (même si lorsque interrogés sur chaque branche, certains disent trouver les arts et le français parfois inutiles). Les élèves IPI sont plus nombreux à trouver certaines branches inutiles à l'école avec le sport en tête (30%), suivi du français et des arts (25%).</p> <p>CONCENTRATION : il n'y a pas de grande différence entre les élèves IPI et les non-IPI ; cela dit, les élèves IPI semblent avoir plus souvent du mal à se concentrer.</p> <p>VITESSE : les élèves IPI sont beaucoup plus nombreux que les non-IPI à trouver que les leçons sont trop lentes pour eux.</p> <p>ENNUI : 67% des élèves IPI s'ennuient souvent/toujours en classe, contre 37% chez les élèves non-IPI.</p> <p>ATTENTES : les élèves IPI sont un peu plus nombreux que les non-IPI à avoir souvent du mal à comprendre ce qui est attendu d'eux en classe.</p>