

Les projets d'enrichissement en contexte régulier : entre défis de mise en œuvre et réponse aux besoins éducatifs des élèves à haut potentiel intellectuel

Master en pédagogie spécialisée – Volée 2023-2026

Mémoire de Master de Manon Juillerat

Sous la direction d'Emile Jenny

Bienne, avril 2026

Remerciements

Je remercie tout d'abord mon directeur de mémoire, Emile Jenny, pour son accompagnement et ses retours toujours bienveillants et constructifs.

Un grand merci également aux quatre participantes de cette recherche qui ont accepté de mettre en œuvre des projets d'enrichissement dans leur classe. Leur engagement et leur enthousiasme ont constitué une réelle source de motivation dans la réalisation de ce travail.

Et finalement je souhaite témoigner de toute ma reconnaissance à mes parents, à mes copines et à Gabriele pour leur soutien moral indéfectible ainsi que leurs encouragements dans les moments de doute ou de désarroi.

Résumé et mots clés

Cette recherche qualitative explore les conditions de mise en œuvre de projets d'enrichissement en classe régulière. Elle s'appuie sur des entretiens semi-directifs menés auprès de quatre enseignantes ayant expérimenté ce type de dispositif dans leur classe à travers la conception d'escape games sur la plateforme Genially.

Les principaux résultats s'organisent autour de quatre axes issus de l'analyse de contenu : le rôle des ressources humaines dans la mise en œuvre du dispositif, l'importance de la flexibilité organisationnelle et de l'expertise enseignante, la posture enseignante adoptée, ainsi que les effets observés en termes d'engagement et de valorisation des élèves.

En amont, un état de la littérature permet de distinguer les connaissances scientifiques des représentations associées au haut potentiel intellectuel et d'éclairer les besoins éducatifs de cette population.

Mots clés : haut potentiel intellectuel – projet d'enrichissement – différenciation pédagogique – classe régulière – inclusion scolaire

Liste des annexes

Annexe 1 : Guide d'entretien	47
Annexe 2 : Présentation du projet aux participantes	49

Table des matières

Remerciements.....	i
Résumé et mots clés	ii
Liste des annexes	iii
Introduction	1
1. Cadre théorique et problématique	3
1.1 Fondements de la notion d'intelligence.....	3
1.2 Définition du haut potentiel intellectuel	4
1.2.1 Moyens d'identification	4
1.2.2 Apport des neurosciences.....	5
1.2.3 Au-delà des mesures	6
1.2.4 Plasticité cérébrale et influence de l'environnement.....	7
1.3 Les élèves doublement exceptionnels.....	8
1.3.1 Le trouble des apprentissages en lecture	9
1.3.2 Le trouble du développement de la coordination.....	9
1.3.3 Le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité	10
1.4 Les élèves sous-performeurs	11
1.5 Les besoins éducatifs des élèves HPI	11
1.5.1 L'approfondissement	12
1.5.2 L'enrichissement.....	13
1.5.3 L'accélération	14
1.6 Inclusion scolaire et différenciation pédagogique	15
1.6.1 Facilitateurs et obstacles à la mise en place des projets d'enrichissement.....	16
2. Question et objectifs de recherche.....	19
3. Méthodologie	20
3.1 Élaboration et contenu du guide d'entretien	20
3.2 Description du projet.....	22
3.3 Échantillon.....	23
3.3.1 Profils des participant.e.s.	25
3.4 Collecte des données.....	26
3.5 Cadre éthique	27
3.6 Analyse des données.....	27
4. Résultats et analyses.....	28
4.1 Des ressources humaines au service d'une mise en œuvre efficiente	28

4.2 Flexibilité organisationnelle et expertise enseignante dans une planification adaptée à l'hétérogénéité	31
4.3 Une posture enseignante entre ouverture et exigence	35
4.4 Un potentiel déployé à travers l'engagement et la valorisation des élèves	38
Conclusion	42
Bibliographie	44
Annexe 1 : Guide d'entretien	47
Annexe 2 : Présentation du projet aux participantes	49

Introduction

En 2017, la Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS) a élaboré, sur mandat de la Conférence intercantonale de l’instruction publique de Suisse romande et du Tessin (CIIP), un document destiné à mieux faire connaître les besoins spécifiques des élèves à haut potentiel intellectuel (HPI). Cette ressource vise à aider le corps enseignant à comprendre les particularités de ces élèves et à proposer des pistes concrètes pour les accompagner dans leur scolarité (Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée, 2021).

Les élèves HPI représenteraient environ 2,5 % de la population scolaire. Pourtant, en raison d’une méconnaissance persistante du sujet, voire de croyances erronées, leurs besoins sont encore insuffisamment pris en compte dans le cadre de l’école régulière (Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée, 2021).

Ces constats conduisent à interroger la manière dont l’école peut répondre aux besoins éducatifs de ces élèves. Parmi les réponses pédagogiques envisagées, les dispositifs d’enrichissement apparaissent comme une piste prometteuse. Ceux-ci visent à soutenir leur engagement tout en favorisant le développement de leur potentiel grâce à l’exploration de thématiques en lien avec leurs intérêts personnels ou avec des contenus étudiés en classe. Leur finalité est de soutenir la réalisation d’un projet qui fait sens pour l’élève et qui peut être partagé avec ses pairs (Brasseur & Cuche, 2021 ; Cuche & Goldschmidt, 2010).

Bien que les apports théoriques soulignent la pertinence de ces dispositifs (Cuche & Goldschmidt, 2010 ; Gauvrit, 2022 ; Renzulli, 2016a ; Renzulli, 2016b), leur mise en œuvre en contexte régulier soulève un certain nombre de questions. Entre les contraintes organisationnelles, la gestion de l’hétérogénéité de la classe et les priorités pédagogiques du quotidien, l’intégration de projets d’enrichissement n’est pas évidente. Une tension semble se dessiner entre les conditions concrètes de leur déploiement dans la pratique enseignante et leur reconnaissance en tant que réponse aux besoins spécifiques des élèves HPI.

Exerçant la fonction de personne ressource pour cette population dans le canton de Neuchâtel depuis la rentrée d’août 2025, la nécessité d’identifier des modalités d’accompagnement à la fois pertinentes et réalistes en contexte régulier a motivé le choix de ce sujet.

Dans cette perspective, quatre enseignantes ont accepté de mettre en place un projet d’enrichissement sous forme d’escape game numérique, conçu à l’aide de la plateforme Genially, auprès d’au moins un.e élève identifié.e comme HPI. Ce dispositif a permis d’explorer, dans des contextes de classe variés, les conditions réelles de mise en place de ce type de projet.

La problématique est construite à travers un cadre théorique mobilisant des notions principalement issues de la psychologie, des neurosciences et des sciences de l’éducation relatives au haut potentiel

intellectuel et à ses enjeux. Elle rend compte du processus d'élaboration de la question de recherche retenue dans ce travail :

Comment les projets d'enrichissement destinés prioritairement aux élèves HPI peuvent-ils être mis en place en classe régulière et quels en sont les obstacles et les facilitateurs ?

La méthodologie repose sur une approche qualitative fondée sur l'analyse d'entretiens semi-directifs. Elle décrit la conception du guide d'entretien, le dispositif mis en place, les caractéristiques de l'échantillon, le cadre éthique, ainsi que les modalités d'analyse des données.

Enfin, les résultats et leur analyse sont présentés à la lumière des apports théoriques et illustrés par des extraits de verbatims issus des entretiens. Ils mettent en évidence quatre dimensions centrales dans le déploiement des projets d'enrichissement : le rôle des ressources humaines dans le soutien aux enseignant.e.s, l'importance d'une organisation flexible et d'une planification adaptée à l'hétérogénéité de la classe, l'influence de la posture enseignante dans l'accompagnement du projet ainsi que les effets du dispositif sur l'engagement et la valorisation des élèves. Ces résultats permettent de mieux comprendre les conditions dans lesquelles ces projets peuvent constituer une réponse pertinente aux besoins des élèves HPI tout en mettant en lumière les obstacles limitant leur implantation.

1. Cadre théorique et problématique

Afin de mieux cerner les enjeux liés au haut potentiel intellectuel à l'école, ce chapitre présente un éclairage théorique sur la notion d'intelligence, les caractéristiques du haut potentiel intellectuel, ses modalités d'identification, ainsi que les besoins éducatifs qui en découlent. En mobilisant des apports issus de la psychologie, des neurosciences et des modèles contemporains, il met également en évidence la complexité des profils HPI et l'influence du contexte scolaire sur l'expression de leur potentiel.

Cette réflexion permet ensuite de mieux appréhender les conditions de mise en œuvre de dispositifs pédagogiques susceptibles de soutenir ces élèves en contexte de classe régulière.

1.1 Fondements de la notion d'intelligence

Loin d'être un phénomène récent, la notion d'intelligence, et donc les prémisses du haut potentiel intellectuel, est évoquée depuis l'Antiquité. Les philosophes grecs interrogent déjà la nature de l'intelligence et de son développement. Platon la conçoit comme une forme élevée de pensée guidée par la raison, tandis qu'Aristote la décrit comme l'actualisation d'une capacité à connaître (Delcomminette, 2014 ; Habib, 2023).

Au fil du temps, plusieurs chercheurs enrichissent la compréhension de cette notion en tentant d'en préciser la structure et la diversité. Parmi eux, Gardner et Sternberg proposent des théories selon lesquelles l'intelligence ne constitue pas une entité unique, mais un ensemble de composantes distinctes.

Dans la théorie des intelligences multiples élaborée par Gardner, l'intelligence est plurielle et composée de sept formes indépendantes les unes des autres : linguistique, logico-mathématique, visuo-spatiale, musicale, kinesthésique, interpersonnelle et intrapersonnelle. Quelques années plus tard, l'auteur ajoute une huitième forme à cette liste, l'intelligence naturaliste (Davis, Christodoulou, Seider & Gardner, 2011). Tandis qu'aucune compétence générale ne serait transversale à ces différents types d'intelligence (Gardner & Hatch, 1989), l'école moderne valorise et teste principalement les intelligences linguistiques et mathématiques (Davis, Christodoulou, Seider & Gardner, 2011).

Quant à Sternberg, il publie la théorie triarchique de l'intelligence. Tout comme Gardner, cet auteur considère que les conceptions traditionnelles de l'intelligence, basées uniquement sur la mesure du quotient intellectuel (QI), sont incomplètes et insuffisantes. Il définit l'intelligence comme la capacité à réussir sa vie selon ses propres critères et dans un contexte socioculturel donné. Cette réussite dépend de l'utilisation de ses forces et de la compensation de ses faiblesses en mobilisant des aptitudes analytiques, créatives et pratiques pour s'adapter à son environnement (Sternberg, 1999).

Ces deux modèles illustrent des conceptions contemporaines de l'intelligence qui ne se limitent plus à une approche purement cognitive mais qui intègrent une variété de compétences qui influencent la réussite sociale, scolaire ou professionnelle d'un individu.

Cette évolution se retrouve également dans les modèles théoriques du haut potentiel intellectuel dont la définition tend à s'élargir au-delà du QI pour intégrer d'autres dimensions du fonctionnement de chacun.e.

1.2 Définition du haut potentiel intellectuel

Le vocabulaire utilisé pour désigner la population à haut potentiel intellectuel est particulièrement varié. Les différentes appellations telles que « zèbre », « précoce », « surdoué », « doué » ou encore « haut quotient intellectuel » renvoient généralement à des visions théoriques spécifiques (Brasseur & Cuche, 2021). Par ailleurs, les usages terminologiques varient selon les contextes géographiques et socioculturels. La dénomination « douance » est privilégiée au Canada, tandis que l'expression « haut potentiel intellectuel » s'impose dans la littérature scientifique francophone européenne (Massé, Baudry, Nadeau, Verret, Geoffrey, Grenier & Touzin, 2021). C'est ce dernier terme qui sera retenu dans le cadre du présent travail. Les termes « douance » et « doué » seront néanmoins mobilisés lorsqu'ils renvoient spécifiquement à des travaux de recherche menés en Amérique du Nord.

À ce jour, il n'existe pas de consensus universellement reconnu ni pour la définition du HPI ni pour les terminologies utilisées pour désigner les personnes douées (Massé, Baudry, Nadeau, Verret, Geoffrey, Grenier & Touzin, 2021). Généralement, il est admis que le haut potentiel est caractérisé par un QI supérieur à un seuil. Celui-ci varie selon les auteurs, ce qui rend problématique la comparaison de résultats d'expériences. Cependant, le seuil le plus courant est fixé à 130 (Gauvrit, 2022).

1.2.1 Moyens d'identification

Les chercheurs ont développé des outils de mesure standardisés pour évaluer certaines capacités cognitives. Parmi eux, les échelles d'intelligence de Wechsler permettent de calculer un QI et sont couramment utilisées pour identifier un haut potentiel intellectuel (HPI). Pour les enfants de 6 à 16 ans, la version adaptée est le WISC-V¹ (Terriot & Ozenne, 2015).

Comme mentionné auparavant, un score de 130 ou plus au quotient intellectuel total (QIT), soit deux écarts types au-dessus de la moyenne, permet d'identifier l'enfant comme étant à haut potentiel. L'intelligence étant considérée comme relativement stable tout au long de la vie, un enfant détecté HPI le restera à l'âge adulte (Brasseur & Cuche, 2021).

Les hautes capacités intellectuelles se distinguent de la norme dans un ou plusieurs domaines lorsqu'elles sont mesurées par des tests adaptés. Pourtant, les conditions environnementales dans lesquelles la personne évaluée a passé le test peuvent biaiser les résultats et conduire à une non-détection du haut potentiel (Brasseur & Cuche, 2021).

¹ Wechsler Intelligence Scale for Children, 5^e édition

En effet, le score du QI résulte d'interactions complexes entre l'examineur et la personne évaluée. Il peut varier sensiblement selon l'état mental du sujet, notamment selon son degré d'anxiété ou d'implication dans les exercices demandés (Habib, 2023).

1.2.2 Apport des neurosciences

Les avancées en neurosciences ont permis de mettre en évidence des caractéristiques neurophysiologiques mesurables chez les personnes HPI. Ces données confirment que l'intelligence s'appuie sur des réalités cérébrales quantifiables (Ramus, 2018).

Les études de neuroimagerie suggèrent que ces individus présentent en moyenne des fonctions cognitives et cérébrales plus performantes, sans pour autant constituer un fonctionnement qualitativement différent de celui de la population générale. Ces résultats s'inscrivent dans un continuum, certaines personnes ayant un QI dans la norme pouvant présenter des activations comparables (Ramus, 2018).

Plus précisément, il a été observé que les personnes HPI présentent une activation plus importante des régions préfrontales et pariétales postérieures, une connectivité plus efficace entre les deux hémisphères, ainsi qu'un cerveau légèrement plus volumineux. Toutefois, ce dernier aspect ne détermine pas à lui seul le score du QI (Ramus, 2018).

D'autres travaux avancent qu'une myélinisation plus importante pourrait favoriser une circulation plus rapide de l'information. La myéline joue un rôle de gaine isolante qui faciliterait la transmission des informations entre les neurones par une conduction plus efficace. Cependant, cette hypothèse reste à considérer avec prudence, car les résultats ne permettent pas d'établir un lien direct et donc de conclure à une spécificité propre aux HPI (Brasseur & Cuche, 2021).

Les avancées neuroscientifiques ont également contribué à nuancer certaines idées largement répandues. En effet, de nombreux discours populaires attribuent aux personnes HPI des caractéristiques telles que l'hypersensibilité, la pensée en arborescence ou encore une faible adaptation socio-affective. Ces représentations, bien qu'ancrées dans l'imaginaire collectif, reposent davantage sur des généralisations issues de la pratique clinique que sur des données empiriques solides (Brasseur & Cuche, 2021 ; Massé, Baudry, Nadeau, Verret, Geoffrey, Grenier & Touzin, 2021). En outre, la population douée ne correspond pas au stéréotype de l'élève autonome, curieux et systématiquement engagé dans toutes les activités qui lui sont proposées (Massé, Baudry, Nadeau, Verret, Geoffrey, Grenier & Touzin, 2021).

En réalité, la littérature scientifique identifie peu de caractéristiques universelles présentes chez les personnes HPI (Brasseur & Cuche, 2021). Il s'agit surtout d'un fonctionnement cérébral plus rapide et plus efficace, qui facilite les apprentissages complexes, souvent réalisés avec plaisir.

Ainsi, bien que les outils psychométriques et la neuroimagerie offrent des repères utiles, ils ne permettent pas de rendre compte pleinement de la richesse et de la complexité de ce phénomène. Pour cette raison,

il convient d'aller au-delà des mesures, afin d'envisager le haut potentiel intellectuel dans une perspective multidimensionnelle.

1.2.3 Au-delà des mesures

Avec le temps, la conception du haut potentiel a évolué. Une quantité de modèles théoriques récents reconnaissent la motivation et la créativité comme des caractéristiques incontournables de sa définition.

Le plus connu est le modèle des trois anneaux de Renzulli, développé dans les années 70. Selon cet auteur, l'identification d'un individu HPI repose sur l'interaction de trois composantes : des capacités intellectuelles supérieures à la moyenne, une créativité permettant de résoudre des problèmes de manière originale et pertinente ainsi qu'un fort engagement dans la tâche (Brasseur & Cuche, 2021 ; Renzulli, 2016a). Ce n'est que lorsque ces trois éléments sont réunis qu'il est possible de parler de *creative productive giftedness* (Renzulli, 2016a, p.8), traduit en français par douance créative-productive.

Par contraste, l'auteur évoque la notion de *schoolhouse giftedness* (Renzulli, 2016a, p.7), soit la douance scolaire, qui se limite principalement aux résultats académiques et aux scores de QI, traduisant une vision plus traditionnelle du haut potentiel. Cette conception semble s'inscrire dans un système scolaire qui tend à valoriser les intelligences linguistiques et mathématiques (Davis, Christodoulou, Seider & Gardner, 2011).

La douance créative-productive, quant à elle, dépasse cette approche en valorisant la créativité et l'engagement personnel, qui constituent, avec l'intelligence, des composantes indissociables de la réalisation du potentiel. C'est l'articulation de ces trois composantes qui est à l'origine des avancées marquantes dans les domaines scientifiques, artistiques ou sociaux (Renzulli, 2016a).

Par ailleurs, bien qu'un QI élevé soit un bon prédicteur de réussite scolaire, il ne protège pas pour autant contre l'échec scolaire (Gauvrit, 2022). En effet, certaines capacités intellectuelles peuvent être inhibées ou favorisées tant par des facteurs émotionnels que par des facteurs environnementaux (Renzulli, 2016a ; Brasseur & Cuche, 2021). De plus, des troubles associés, par exemple attentionnels, peuvent également avoir un impact sur le niveau d'expression du potentiel (Brasseur & Cuche, 2021).

Il apparaît donc important d'inscrire le haut potentiel intellectuel dans une vision globale de la personne et dans un contexte particulier. Le modèle synthétique du haut potentiel intellectuel (MSHPI), construit sur les connaissances actuelles et différents modèles théoriques, s'inscrit dans cette perspective (Brasseur & Cuche, 2021).

Le MSHPI imbrique trois éléments : les habilités sous-jacentes, la capacité et le domaine de réalisation de la personne. Ces trois caractéristiques prennent place dans un contexte composé de facteurs individuels ainsi que de facteurs environnementaux. La dimension temporelle est aussi considérée.

La particularité de ce modèle est qu'il ne s'agit pas du niveau atteint dans un domaine de réalisation qui est visé mais la potentialité élevée (Brasseur & Cuche, 2021). En se basant sur ce modèle, la définition retenue dans ce travail est la suivante :

Le haut potentiel correspond à une ou plusieurs capacités intellectuelles s'écartant significativement de la norme et qui s'inscrivent dans un réseau d'interconnexions ancrées dans le temps entre des facteurs modérateurs (individuels et environnementaux), des habilités sous-jacentes et des domaines de réalisation associés. (Cuche, 2014, cité par Brasseur & Cuche, 2021, p.55)

Cette définition rejoint une vision plus inclusive qui révèle que le chiffre obtenu lors d'un test passé chez un psychologue ne reflète pas forcément les capacités cognitives réelles de la personne. Ce modèle peut être mis en lien avec le Modèle de développement humain et de processus de production du handicap (MDH-PPH) (Fougeyrollas, 2010), dans la mesure où tous deux considèrent que le fonctionnement d'une personne résulte d'une interaction dynamique entre ses caractéristiques individuelles et les facteurs environnementaux. Ainsi, à l'instar des situations de handicap qui émergent de cette interaction, l'expression du haut potentiel peut être facilitée ou, au contraire, entravée par le contexte notamment lors de situations d'évaluation (Brasseur & Cuche, 2021 ; Habib, 2023).

1.2.4 Plasticité cérébrale et influence de l'environnement

Tant les caractéristiques biologiques que les facteurs environnementaux jouent un rôle dans l'organisation du système nerveux. Le cerveau est capable de créer, de défaire ou de réorganiser les réseaux neuronaux et leurs connexions sous l'influence de deux phénomènes principaux : d'une part, les mécanismes d'apprentissage et de mémorisation, et d'autre part, la récupération des fonctions cérébrales après une lésion (Habib, 2023 ; Gauvrit, 2022). Cette capacité d'adaptation est appelée la plasticité cérébrale.

Tandis que les enfants possèdent une très grande malléabilité du cerveau, les adultes présentent une rigidité plus importante. Néanmoins, les modifications de l'organisation cérébrale peuvent se produire à tout âge. Comme l'explique Gauvrit (2022, p.60), « s'il est vrai qu'un changement biologique aura souvent des conséquences comportementales ou cognitives, la réciproque est également vraie ».

La plasticité cérébrale des enfants qui présentent des difficultés d'apprentissage peut être freinée par le développement atypique de certaines étapes de maturation cérébrale. Néanmoins, grâce à la rééducation, les régions ou les neurones qui ne remplissent pas la fonction attendue peuvent être réaffectés différemment (Gauvrit, 2022 ; Habib, 2023).

Une stimulation intensive de l'environnement peut influencer la performance d'un individu sans généralement permettre d'obtenir des résultats supérieurs à la moyenne de sa classe d'âge lors d'une évaluation psychométrique (Brasseur & Cuche, 2021). D'ailleurs, les capacités intellectuelles, fortement

influencées par l'environnement durant la petite enfance, tendent à se stabiliser vers 6 ou 7 ans (Grégoire, 2009, cité par Brasseur & Cuche, 2021). Pour cette raison, les tests psychométriques sont considérés comme fiables dès cet âge, bien qu'une évaluation du fonctionnement intellectuel soit théoriquement possible dès deux ans et demi.

Ces propos illustrent comment l'environnement intervient comme un levier essentiel du développement des compétences cognitives de l'ensemble des élèves, en leur offrant des contextes d'apprentissage riches et stimulants.

Ces apports issus des neurosciences entrent en résonance avec le pari de l'éducabilité défendu par Meirieu. Celui-ci repose sur l'idée que tout élève est susceptible de progresser, indépendamment des difficultés qu'il rencontre. Comme le souligne l'auteur, « c'est grâce à ce pari qu'on se met en route et qu'on invente des moyens pédagogiques pour aider les êtres à apprendre et à grandir » (Meirieu, 2009, p.5). Ainsi, si la plasticité cérébrale ne garantit pas la réussite de tous, elle légitime l'intervention éducative en tant que levier potentiel de développement.

Cette perspective est d'autant plus essentielle lorsque l'enfant est issu d'un environnement familial défavorisé où il est difficile de compenser un manque de stimulation en dehors de l'école (Massé, Baudry, Nadeau, Verret, Geoffrey, Grenier & Touzin, 2021) ou lorsqu'il présente des difficultés scolaires.

1.3 Les élèves doublement exceptionnels

Le haut potentiel correspond à un fonctionnement intellectuel particulier sans pour autant constituer un trouble neurodéveloppemental. Toutefois, il ne prémunit pas l'individu contre la présence simultanée d'un tel trouble. Les élèves concernés par cette double condition, souvent nommés « doublement exceptionnels » dans la littérature, sont touché.e.s aussi souvent que leurs pairs par les troubles de l'apprentissage (Brasseur & Cuche, 2021 ; Gauvrit, 2022). Ainsi, tout en manifestant des caractéristiques de la douance dans un ou plusieurs domaines d'habiletés, ces élèves présentent une incapacité ou un trouble d'adaptation ou d'apprentissage (Massé, Loisel, Couture & Baudry, 2021).

Lorsque l'enfant HPI compense ses difficultés d'apprentissage grâce à ses compétences cognitives, c'est toute une somme d'énergie attentionnelle qu'il ne pourra pas allouer ailleurs. Ce surinvestissement peut conduire à une fatigue cognitive et émotionnelle accrue (Brasseur & Cuche, 2021).

Par ailleurs, ces élèves sont souvent victimes des stéréotypes des enseignant.e.s selon lesquels cette population manque de volonté lorsqu'ils ne réussissent pas de manière attendue (Gauvrit, 2022).

Ces deux constats permettent d'éclairer l'affirmation de Gauvrit (2022), selon qui les élèves doublement exceptionnels se montrent globalement moins heureux et présentent une estime de soi plus fragile que les autres élèves à haut potentiel intellectuel.

Ces constats rappellent l'importance d'une identification fine et d'un accompagnement adapté pour soutenir à la fois le développement de leurs forces et la prise en charge de leurs difficultés (Brasseur & Cuhe, 2021). Cela est d'autant plus vrai que les élèves présentant un trouble associé peuvent aisément passer entre les mailles de la détection lors de la passation d'un test psychométrique. En effet, les scores n'illustreront pas forcément leurs réelles capacités cognitives (Massé, Baudry, Nadeau, Verret, Geoffrey, Grenier & Touzin, 2021).

Parmi les troubles les plus fréquemment associés au haut potentiel intellectuel figurent les troubles spécifiques des apprentissages, notamment en lecture, le trouble du développement de la coordination (TDC), ainsi que le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH), présentés ci-dessous.

1.3.1 Le trouble des apprentissages en lecture

Anciennement désigné par le terme de dyslexie, le trouble des apprentissages en lecture constitue l'une des causes les plus fréquentes d'échec en début de scolarité. Son incidence varie selon les critères employés, mais il est couramment admis qu'environ 7 % de la population générale est concernée par ce trouble (Habib, 2023).

L'enfant HPI apprend généralement à lire sans difficulté apparente. Il s'agit même d'une caractéristique révélatrice de son profil, puisqu'il acquiert souvent cette compétence avant même d'entrer à l'école et sans l'intervention directe d'un adulte (Habib, 2023).

Toutefois, lorsqu'un enfant HPI présente un trouble des apprentissages en lecture, ses facultés cognitives élevées lui permettent souvent de compenser ses difficultés. Il parvient alors à acquérir la lecture à un rythme comparable à celui de ses pairs (Habib, 2023). Cette capacité de compensation peut rendre le dépistage plus complexe. En effet, le critère de compréhension en lecture ne constitue pas un indicateur fiable pour déceler une éventuelle dyslexie chez ces élèves. Leurs aptitudes cognitives leur permettent fréquemment de masquer leur trouble, donnant l'impression que la lecture ne représente pas un véritable handicap. Ce n'est qu'à travers des évaluations plus fines, mesurant à la fois l'exactitude et la rapidité de décodage, que leurs performances peuvent révéler un profil correspondant au diagnostic de dyslexie (Habib, 2023).

À l'inverse, un jeune lecteur qui déchiffre avec de grandes difficultés, en raison de la sévérité de son trouble, peut rendre son entourage aveugle à ses hautes capacités. Il est alors moins évident pour un.e enseignant.e de percevoir qu'un enfant qui lit péniblement se désintéresse d'un exercice non pas à cause de sa difficulté, mais en raison de sa trop grande facilité (Brasseur & Cuhe, 2021).

1.3.2 Le trouble du développement de la coordination

Anciennement désigné par le terme de dyspraxie, le trouble du développement de la coordination (TDC) est parfois associé aux élèves HPI rencontrant des difficultés scolaires. Toutefois, cela ne signifie pas

que l'ensemble des enfants HPI est concerné par ce trouble, ni même qu'une tendance particulière puisse être observée (Habib, 2023).

Le TDC affecte la motricité fine et/ou globale, tandis que la dysgraphie en constitue une manifestation spécifique particulièrement handicapante pour les élèves, ceux-ci étant quotidiennement confronté.e.s à des tâches d'écriture. Elle se traduit par des difficultés persistantes dans la production du geste graphique qui ne s'automatise pas malgré l'entraînement (Habib, 2023).

Habib (2023) souligne que les élèves HPI présentant de grandes difficultés en écriture se trouvent souvent au cœur d'un débat questionnant s'il s'agit d'une réelle dyspraxie ou bien d'une pensée si rapide et abondante qu'elle dépasse leurs capacités à la transcrire par écrit. Cette seconde interprétation, parfois privilégiée, pose problème, car elle renvoie la difficulté à une cause psycho-affective et occulte la possibilité d'un véritable trouble neurodéveloppemental. Or, lorsqu'un TDC est avéré, seule la mise en place d'alternatives à l'écriture manuscrite permet une réelle compensation.

1.3.3 Le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité

Plusieurs enfants HPI reçoivent à tort un diagnostic de trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH) en raison de comportements parfois confondus ceux de ce trouble (Massé, Nadeau, Verret, Baudry Brault-Labbé, Touzin & Rouaud, 2021). Il importe toutefois de rappeler que ces comportements similaires n'ont pas toujours les mêmes origines. Chez un.e élève présentant un TDAH, l'inattention découle d'une difficulté à réguler l'attention, alors que chez un.e élève HPI, elle peut résulter d'un manque de stimulation intellectuelle (Brasseur & Cuche, 2021 ; Gauvrit, 2022 ; Massé, Nadeau, Verret, Baudry Brault-Labbé, Touzin & Rouaud, 2021).

La communauté scientifique n'a pas encore établi s'il existe un lien entre HPI et TDAH. Pour certain.e.s auteur.e.s, un lien existerait, la nature du TDAH observé chez cette population présentant cependant des particularités spécifiques (Gauvrit, 2022). D'autres considèrent au contraire que la présence d'un TDAH n'est pas plus fréquente chez les élèves HPI et qu'un QI élevé pourrait même avoir un effet protecteur quant à son développement ou à son expression (Henrard, 2024). Dans tous les cas, la coexistence des deux conditions est reconnue.

Le risque majeur est que le TDAH masque la douance, que la douance masque le TDAH, ou que les deux se masquent mutuellement (Massé, Nadeau, Verret, Baudry Brault-Labbé, Touzin & Rouaud, 2021). Ainsi, une vigilance particulière s'impose afin de permettre à ces élèves de développer leurs ressources cognitives tout en recevant un soutien adapté à leurs besoins spécifiques.

Cette réflexion souligne la nécessité d'adapter les pratiques éducatives aux profils hétérogènes des élèves à haut potentiel intellectuel. Toutefois, il est difficile d'établir une liste spécifique de leurs besoins, les profils étant trop diversifiés selon les domaines de forces et la sévérité du ou des troubles éventuellement associés.

1.4 Les élèves sous-performeurs

Outre les élèves doublement exceptionnels, une autre catégorie est considérée comme à risque dans la population HPI : les sous-performeurs.

Cette catégorie, pouvant inclure certains élèves doublement exceptionnels, renvoie aux élèves qui présentent un écart significatif et répété entre le score obtenu à une épreuve standardisée de QI et leurs performances scolaires actuelles. En d'autres termes, il s'agit d'élèves dont les résultats sont inférieurs à ce que leurs capacités cognitives permettraient de prédire (Siegle, 2018).

Siegle (2018) explique que la sous-performance peut être influencée par plusieurs facteurs psychologiques et contextuels. Il met en évidence le rôle d'un faible sentiment d'auto-efficacité, notamment lorsque l'élève doute de ses habiletés ou craint d'échouer, un manque de valeur accordée aux tâches scolaires et une perception d'un soutien insuffisant de la part de l'environnement familial ou scolaire.

Ainsi, les élèves HPI à risque requièrent une attention particulière dans l'accompagnement pédagogique qui leur est offert.

1.5 Les besoins éducatifs des élèves HPI

Les besoins éducatifs des élèves doué.e.s sont à considérer sérieusement afin de favoriser leur réussite éducative et leur bien-être émotionnel (Massé, Nadeau, Bégin & Baudry, 2021). Reconnaître leur fonctionnement singulier et leurs besoins constitue une première étape essentielle de la différenciation pédagogique (Brasseur & Cuche, 2021 ; Cuche & Goldschmidt, 2010).

L'ennui, souvent cité comme la principale source de souffrance et de frustration de ces élèves, est susceptible d'entraîner de l'inattention, des problèmes de comportement, de la sous-performance ou encore un décrochage scolaire. Dans certains cas, cette dynamique peut conduire à une situation d'échec scolaire. (Brasseur & Cuche, 2021 ; Cuche & Goldschmidt, 2010 ; Gauvrit, 2022 ; Massé, Nadeau, Bégin & Baudry, 2021).

Outre les besoins liés aux apprentissages, le développement du potentiel représente un enjeu central, notamment pour les élèves doublement exceptionnels et les sous-performeurs. Il est particulièrement important d'éviter de se centrer sur les faiblesses de ces élèves au détriment de leurs forces, au risque de renforcer une faible estime de soi, de la démotivation ou de l'anxiété (Massé, Nadeau, Bégin & Baudry, 2021).

Comme mentionné précédemment, les modèles théoriques du haut potentiel convergent vers une compréhension dynamique qui dépasse la seule performance intellectuelle. Le modèle des trois anneaux de Renzulli rappelle que la douance repose sur l'articulation de capacités élevées, de créativité et d'un engagement soutenu, tandis que le MSHPI met l'accent sur une potentialité en développement,

dépendante d'interactions constantes entre habilités, facteurs individuels et environnementaux, et domaines de réalisation (Brasseur & Cuche, 2021 ; Renzulli, 2016a). Ces perspectives rejoignent l'idée que l'éducation des élèves doués ne vise pas uniquement à exploiter leur potentiel mais à développer une créativité productive, c'est-à-dire la capacité à produire des contributions originales, utiles et socialement significatives (Renzulli, 2016b).

Afin de répondre à leurs besoins de stimulation et de susciter leur intérêt en classe, tout en favorisant le développement de leur potentiel dans une visée de créativité productive, la littérature identifie trois types d'intervention principaux : l'approfondissement, l'accélération et l'enrichissement.

Ces dispositifs partent du postulat que les élèves HPI apprennent plus rapidement que leurs pairs et donc qu'une partie du temps peut être dégagée pour des activités plus stimulantes pour eux (Gauvrit, 2022).

1.5.1 L'approfondissement

Ce premier type d'intervention consiste à complexifier les situations d'apprentissage et à les aborder de manière inédite, en mobilisant différemment les connaissances acquises ou en créant de nouvelles démarches (Cuche & Goldschmidt, 2010).

Cette intervention peut être mise en œuvre à certains moments ou de manière systématique pour un ou plusieurs élèves de la classe. En partant de thématiques étudiées en classe, l'élève est invité.e à aller plus loin dans sa réflexion par rapport à l'exercice initial sans pour autant empiéter sur les matières qui seront étudiées les années suivantes (Brasseur & Cuche, 2021 ; Cuche & Goldschmidt, 2010).

Dans cette perspective, la taxonomie de Bloom constitue une ressource intéressante pour la conception d'activités d'approfondissement destinées aux élèves HPI. Sa classification des objectifs pédagogiques dans le domaine cognitif, allant du plus simple au plus complexe s'applique à toutes les matières scolaires et dans chaque degré scolaire (Brasseur & Cuche, 2021).

Son utilisation s'inscrit dans une logique de différenciation pédagogique qui permet d'adapter le niveau de complexité des apprentissages aux capacités réelles des élèves HPI. Elle facilite la sélection d'activités plus complexes, faisant appel aux niveaux supérieurs de la pensée tels qu'analyser, évaluer et créer. Ces niveaux supérieurs offrent des défis cognitifs stimulants alors que les objectifs plus simples sont souvent rapidement maîtrisés par les élèves HPI. La taxonomie offre ainsi un cadre structurant permettant d'adapter la planification de l'enseignement aux aptitudes cognitives élevées de ces élèves, en favorisant notamment un apprentissage inductif et la mobilisation de la pensée critique et créative.

Dans le modèle initial, les élèves doivent obligatoirement avoir accompli les tâches de niveaux inférieurs avant de pouvoir accéder aux tâches de niveaux supérieurs. Selon Krathwohl et Anderson, l'élève peut réussir une tâche complexe sans forcément avoir travaillé toutes les étapes inférieures, car il est envisagé que ces compétences puissent déjà avoir été acquises ailleurs (Massé, Martineau-Crête, Verret & Grenier, 2021).

Par ailleurs, ce modèle soutient le développement de l'autonomie et de la métacognition. Lorsque la taxonomie de Bloom est enseignée aux élèves, elle devient un repère qui peut servir à planifier leurs apprentissages, choisir des activités plus exigeantes ou encore évaluer la complexité de leurs propres productions (Massé, Martineau-Crête, Verret & Grenier, 2021).

1.5.2 L'enrichissement

Ce deuxième type d'intervention consiste à proposer des méthodes et des contenus différents de ceux habituellement utilisés par l'enseignant.e (Cuche & Goldschmidt, 2010). Il convient particulièrement aux élèves qui présentent de hautes capacités cognitives mais qui investissent peu les thématiques abordées dans le programme scolaire. L'enrichissement répond alors mieux à leur besoin de stimulation intellectuelle. La mise en place de projets centrés sur leurs intérêts personnels permet notamment de développer leur créativité par des activités artistiques ou innovantes. Ces dispositifs d'enrichissement doivent cependant viser un but précis et éviter de satisfaire une accumulation disparate de connaissances. Leur finalité est de soutenir la réalisation d'un projet qui a du sens pour l'élève et qui peut être partagé avec le reste de la classe (Brasseur & Cuche, 2021 ; Cuche & Goldschmidt, 2010).

Dans le prolongement de son modèle des trois anneaux, Renzulli (2016b) a conçu un guide pratique visant à promouvoir ce qu'il nomme la douance créative-productive : l'*Enrichment Triad*. Cette théorie de l'apprentissage offre un cadre structurant particulièrement pertinent pour organiser l'enrichissement. Ce modèle prévoit trois types d'expériences complémentaires :

- Les activités de Type I exposent les élèves à une variété de disciplines, de sujets et d'expériences variés, hors du programme habituel, afin de stimuler leur motivation et leur curiosité. Ces expériences utilisent divers moyens comme des intervenants, des démonstrations, des vidéos ou des débats.
- Les activités de Type II visent à développer les compétences procédurales comme la pensée critique, la résolution de problèmes, la planification ou encore l'apprentissage autonome. Elles peuvent être général ou spécifique à un domaine et préparent les élèves à exploiter efficacement leurs intérêts et connaissances.
- Les activités de Type III permettent aux élèves de mener des investigations individuelles ou en petits groupes sur de vrais problèmes, en appliquant leurs compétences et connaissances à des projets authentiques destinés à un public autre que l'enseignant.e.

Selon Renzulli (2016b), l'articulation dynamique entre ces trois types permet de soutenir la motivation, de renforcer l'engagement et de favoriser des créations productives. L'auteur propose le *curriculum compacting*, une stratégie qui consiste à alléger les contenus déjà maîtrisés par l'élève, afin de dégager du temps pour les activités d'enrichissement sans compromettre les exigences du programme régulier (Renzulli, 2016a, p.7).

Dans cette perspective, les dispositifs d'enrichissement trouvent également un ancrage théorique dans les apports de la pédagogie de projet, telle que décrite par Perrenoud (1999). Selon cet auteur, les démarches de projet placent les élèves dans des situations authentiques, éloignées des exercices scolaires traditionnels, ce qui contribue à renforcer le sens attribué aux notions travaillées en classe. En étant amené.e.s à mobiliser et à transférer leurs ressources cognitives dans ces contextes différents, les élèves peuvent prendre conscience de leurs connaissances et de leur capacité à les utiliser en situation.

Les obstacles rencontrés permettent aux élèves de prendre conscience compte de leurs limites et de s'engager dans un processus d'ajustement progressif. Ainsi, le travail en projet constitue un cadre propice à l'autoévaluation, qu'elle soit spontanée ou accompagnée, en permettant aux élèves d'identifier leurs acquis et leurs besoins (Perrenoud, 1999). De même, il offre à l'enseignant.e un contexte qui permet de les observer dans le cadre d'une évaluation formative de leurs compétences et de leurs difficultés.

Lorsque les projets sont réalisés en groupe, ils requièrent une collaboration entre les élèves. Ainsi, ils permettent le développement de compétences sociales et communicationnelles telles que l'écoute, la négociation, la prise de décision, la coordination des tâches ou encore la gestion des tensions (Perrenoud, 1999).

Enfin, Perrenoud (1999) explique qu'en tant qu'acteur.rice.s du projet, les élèves expérimentent leur pouvoir d'agir et mesurent l'impact de leur engagement, de leur persévérance et de leurs compétences, ce qui contribue au renforcement de la confiance en soi, de l'identité et du rapport positif au savoir.

Néanmoins, comme le souligne Meirieu (2009), la pédagogie de projet ne constitue pas une garantie de démocratisation. Selon les modalités de mise en œuvre, elle peut favoriser une sélection implicite en valorisant davantage les élèves les plus autonomes ou les plus à l'aise. Les conditions qui encadrent le recours à ce dispositif constituent donc un véritable enjeu. Dans une perspective d'éducabilité, la pédagogie de projet doit permettre à l'ensemble des élèves d'entrer dans l'activité et de progresser grâce à un cadre structurant.

Bien que la littérature sur l'enrichissement souligne les bénéfices de ce type de dispositif, Gauvrit (2022) en nuance la portée en montrant que ses effets demeurent modestes bien que significatifs. Contrairement à des classes de regroupement par niveau, pouvant diminuer l'estime de soi de certain.e.s élèves, aucun effet négatif n'a été mis en évidence dans le cadre de l'enrichissement. Ainsi, ce type de dispositif permet de donner accès à de nouvelles connaissances sans impact défavorable sur les élèves (Gauvrit, 2022).

1.5.3 L'accélération

Ce dernier dispositif consiste en une mesure qui permet de réaliser le cursus en un temps plus court que celui prévu. Il peut concerner l'ensemble des matières ou seulement certaines (Cuhe & Goldschmidt, 2010).

La forme d'accélération la plus connue est le saut de classe. Ce dernier est proposé lorsque l'élève dépasse largement les objectifs scolaires. Le développement physique, moteur, affectif et émotionnel ainsi que la motivation sont des éléments considérés avec attention dans l'évaluation de la situation lorsque cette mesure est envisagée. Elle est généralement proposée lorsque les activités d'enrichissement et d'approfondissement n'ont pas apporté une réponse appropriée au besoin de stimulation de l'élève (Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée, 2021).

L'accélération du programme scolaire dans le cadre de la classe n'est pas recommandée, car elle accentue le décalage de l'élève avec ses camarades. Par contre, il est possible de diminuer le temps d'entraînement, par exemple en réduisant le nombre d'exercices de consolidation, afin de dégager du temps pour des activités plus stimulantes, notamment des mesures d'enrichissement et d'approfondissement (Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée, 2021). Cette proposition du CSPS rejoint pleinement la notion de *curriculum compacting* de Renzulli (2016a, p.7).

1.6 Inclusion scolaire et différenciation pédagogique

Comme le relève le document de la Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (2021) destiné à sensibiliser le corps enseignant aux besoins spécifiques des élèves HPI, la classe présente généralement une certaine hétérogénéité avec laquelle l'enseignant.e doit composer au quotidien. Ainsi, il n'est pas attendu de mettre systématiquement en place des mesures conséquentes uniquement pour les élèves HPI mais plutôt d'offrir des réponses adaptées aux besoins spécifiques du groupe classe, dont fait partie l'élève HPI.

D'ailleurs, la création d'un enseignement spécialisé spécialement pour cette population risque de la marginaliser. Il est préconisé de viser son intégration dans l'enseignement général existant tout en s'inscrivant « dans une perspective de reconnaissance des forces, des faiblesses et des intérêts du jeune » (Cuche & Goldschmidt, 2010, p.255). Cette déclaration rejoint la conception universelle des apprentissages (CUA), selon laquelle il convient de « tenir compte des différences de l'apprenant en proposant des objectifs, des méthodes, du matériel et des évaluations souples qui outillent les éducateurs avec les compétences leur permettant de répondre à ces besoins variés » (CAST, 2011, p.6).

Dans ses travaux, Renzulli (2016b) recommande également que les enrichissements soient proposés à des groupes d'élèves plus larges que ceux officiellement identifiés comme doués. Il propose que dans certains cas, l'enrichissement puisse être offert à l'ensemble des élèves et dans d'autres cas à un groupe ciblé.

Si la CUA vise une accessibilité universelle, Renzulli met davantage l'accent sur la nécessité d'ouvrir les dispositifs d'enrichissement à des élèves susceptibles d'avoir un potentiel élevé sans pour autant avoir été identifiés formellement. L'auteur soutient qu'il est particulièrement important de proposer ces dispositifs pour soutenir le potentiel des élèves en difficulté ou celui des élèves issus de milieux

défavorisés ou de minorités, qui obtiennent généralement de moins bons résultats aux tests standardisés que les élèves de classe moyenne (Renzulli, 2016b).

Par ailleurs, proposer ce type de dispositif à l'ensemble de la classe permet de réduire les attentes liées aux performances supposées des élèves doués (Massé, Baudry, Nadeau, Verret, Geoffrey, Grenier & Touzin, 2021). Ainsi, cette modalité favorise une dynamique plus inclusive et conduit l'enseignant.e à adopter des attentes moins ciblées.

Enfin, tenant compte de la plasticité cérébrale et de son lien avec le postulat d'éducabilité, les dispositifs d'enrichissement s'avèrent tout à fait pertinents pour soutenir le développement du potentiel de chacun.e et constitue une modalité de différenciation pédagogique qui offre des situations d'apprentissages stimulantes pour les élèves HPI.

Une mise en œuvre sous forme de projets personnels permet de mobiliser des connaissances disciplinaires, méthodologiques et personnelles (Renzulli, 2016b). La mobilisation de ces trois types de connaissances facilite le transfert des compétences, enjeu important dans le cadre de l'école. Effectivement, les élèves ne reconnaissent pas toujours les contextes dans lesquels mobiliser leurs compétences, car il ne s'agit pas d'un processus spontané. Certain.e.s élèves sont parfaitement capables de réaliser des problèmes complexes en contexte dits naturels et se retrouvent démuni.e.s face à des problèmes simples en classe. À l'inverse, certain.e.s élèves peinent à appliquer leurs apprentissages scolaires en dehors du contexte de la classe (Vianin, 2020).

Le projet d'enrichissement permet de flouter les limites entre les apprentissages purement scolaires et ceux qui se rapprochent de la vie quotidienne. Cela permet non seulement de favoriser la généralisation des savoirs, c'est-à-dire d'avoir la capacité d'utiliser les apprentissages effectués dans n'importe quelle situation qui l'exige mais également de favoriser un apprentissage complexe et profond (Renzulli, 2016b ; Vianin, 2020).

En outre, il permet d'augmenter la motivation de l'élève puisqu'il voit les effets directs des compétences qu'il développe dans une situation pratique (Renzulli, 2016b ; Viau, 2004).

En somme, la littérature encourage la mise en œuvre de projets d'enrichissement en classe régulière. Cependant, leur application concrète dépend de plusieurs conditions. Certains facteurs en facilitent l'intégration, tandis que d'autres peuvent en freiner la réalisation.

1.6.1 Facilitateurs et obstacles à la mise en place des projets d'enrichissement

Afin de comprendre les enjeux réels de la mise en œuvre des projets d'enrichissement en contexte scolaire, il convient d'identifier les principaux facilitateurs et obstacles décrits dans les recherches. En effet, des facteurs variés peuvent soit soutenir, soit freiner leur réalisation.

Facilitateurs de la mise en œuvre

Pour commencer, la dimension collaborative du dispositif constitue un soutien important. La possibilité de débriefer avec des collègues, d'échanger sur les difficultés rencontrées ou sur les prolongements pédagogiques possibles renforce la qualité du projet et facilite son intégration dans la pratique. Ainsi, cette collaboration allège la charge de travail grâce au partage de ressources et de bonnes pratiques (Renzulli, 2016b).

Ensuite, l'intégration du projet dans la progression de la classe représente un levier central. L'enrichissement n'est pas conçu comme une activité isolée, mais comme une extension fluide du programme régulier. L'introduction progressive de nouvelles compétences permet ainsi d'articuler le projet avec les apprentissages en cours, tout en favorisant le développement de la productivité créative des élèves (Renzulli, 2016b).

Par ailleurs, la sensibilisation à la thématique du haut potentiel intellectuel constitue un levier indirect. En effet, elle permet à l'enseignant.e de porter un regard plus compréhensif sur les difficultés et les comportements de ses élèves. Cette sensibilisation invite à interroger ses pratiques et à les adapter. Ce regard neuf favorise l'élaboration de dispositifs qui répondent mieux aux besoins spécifiques des élèves et contribue à soutenir leur motivation dans les projets proposés (Cuche & Goldschmidt, 2010).

La posture d'accompagnement adoptée par l'enseignant.e joue effectivement un rôle central. La capacité à ajuster l'étayage, à soutenir l'autonomie de l'élève et à offrir un cadre souple favorise leur engagement dans les projets d'enrichissement (Renzulli, 2016b). Ces constats rejoignent les observations de Bucheton et Soulé (2009), qui mettent en relation la posture d'accompagnement de l'enseignant.e et les postures réflexive et créative des élèves. À l'inverse, ils relèvent une corrélation entre une posture de contrôle forte de l'adulte et des postures faiblement réflexives des élèves.

La dynamique motivationnelle, présentée par Viau (2004), identifie trois déterminants qui influencent l'engagement des élèves dans une activité pédagogique. Il s'agit des perceptions de la valeur de l'activité, de sa propre compétence pour la réaliser ainsi que de son sentiment de contrôlabilité sur le déroulement de celle-ci. Un projet intégrant ces trois dimensions est donc davantage susceptible de susciter leur motivation. L'auteur souligne également que la personnalisation d'une thématique renforce l'engagement de l'élève dans la tâche si cela rejoint ses intérêts personnels (Viau, 2004). Néanmoins, l'ouverture de nouveaux champs d'apprentissage peut aussi révéler un intérêt ou un talent chez l'ensemble des élèves (Renzulli, 2016b).

Obstacles à la mise en œuvre

Les ressources constituent un enjeu central dans la mise en place de projets d'enrichissement. Leur sélection et leur gestion peuvent s'avérer complexes, car l'identification de matériel pertinent demande du temps et nécessite des ajustements constants. De plus, leur accès peut être limité en fonction du contexte scolaire ou des contraintes matérielles (Renzulli, 2016b).

Selon la nature du projet, les enseignant.e.s doivent également maîtriser certaines compétences techniques ou procédurales afin d'accompagner les élèves de manière adéquate. La planification représente un autre défi, puisqu'elle doit s'articuler à la fois autour des intérêts des élèves et du programme scolaire en cours, tout en tenant compte des autres contraintes temporelles de la classe (Renzulli, 2016b).

L'évaluation du projet soulève des difficultés spécifiques. Bien qu'elle soit essentielle pour donner du sens au dispositif, tant pour l'élève que pour l'enseignant.e, elle peut s'avérer complexe à opérationnaliser (Renzulli, 2016b). Cette difficulté est d'autant plus marquée lorsque plusieurs élèves réalisent des projets différents, car les critères doivent rester objectifs, mesurables et cohérents avec les attentes du Plan d'études romand (PER), tout en respectant la diversité des productions.

Certaines conditions peuvent freiner l'engagement des élèves (Renzulli, 2016b). Lorsque le thème du projet est imposé, la phase d'exploration personnelle se trouve limitée, ce qui peut restreindre la créativité de l'élève et réduire son intérêt pour l'activité. Cela diminue également les occasions de travailler certaines fonctions exécutives telles que la planification ou l'organisation, pourtant essentielles pour un grand nombre d'élèves doué.e.s.

En effet, ces élèves n'ont pas forcément été amené.e.s à développer ces capacités au cours de leurs premières années de scolarisation, car l'apprentissage se fait parfois de manière presque automatique. Ces jeunes peuvent donc se sentir démuni.e.s lorsque la mobilisation de ces stratégies devient nécessaire à mesure que les apprentissages se complexifient (Cuche & Goldschmidt, 2010). Il apparaît dès lors important de proposer des situations d'apprentissage où ces compétences peuvent être travaillées.

Si le projet est perçu comme accessoire par l'enseignant.e ou par l'élève, ce dernier risque de s'y investir de manière moindre. La manière dont le projet est présenté et intégré au programme scolaire joue donc un rôle déterminant. Pourtant, les actions pédagogiques ne sont pas toujours pleinement conscientes. Bucheton et Soulé (2009, p.31) expliquent que des *logiques d'arrière-plan* sous-tendent l'agir enseignant. Celles-ci renvoient à son propre rapport au savoir enseigné ainsi qu'aux représentations des compétences des élèves. Ces logiques se révèlent notamment lorsque des décisions doivent être prises rapidement face aux imprévus.

Renzulli (2016b) relève aussi que la mise en œuvre d'un projet d'enrichissement exige beaucoup de temps et d'autonomie. L'enseignant.e doit doser son intervention afin d'offrir un soutien flexible : ni trop limité, au risque que l'élève se retrouve démuni, ni trop envahissant, au risque de réduire son rôle d'acteur ou d'actrice de son propre projet. Un étayage ajusté apparaît comme essentiel pour permettre à l'élève de progresser au sein de sa zone proximale de développement.

Enfin, si le projet est perçu comme trop ambitieux ou insuffisamment cadré, il existe un risque de surcharge cognitive ou organisationnelle pour l'élève, ce qui peut conduire à un désengagement de sa part (Renzulli, 2016b).

2. Question et objectifs de recherche

Malgré une reconnaissance croissante du haut potentiel intellectuel dans la littérature scientifique et institutionnelle, sa prise en compte à l'école régulière demeure limitée. Les élèves HPI, qui représentent environ 2 à 3 % de la population scolaire, voient encore leurs besoins éducatifs spécifiques méconnus ou négligés (Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée, 2021). Plusieurs recherches soulignent les risques associés à cette méconnaissance : sous-stimulation, démotivation, voire difficultés d'adaptation scolaire et sociale (Brasseur & Cuche, 2021).

Parmi les pistes pédagogiques évoquées, l'enrichissement apparaît comme l'une des réponses les plus préconisées. Contrairement à l'accélération, qui consiste à avancer plus vite dans les programmes, l'enrichissement vise à élargir et à approfondir les apprentissages en proposant aux élèves des activités variées, stimulantes et adaptées à leurs capacités. Les modèles théoriques mettent en évidence le rôle central de cette approche pour nourrir la curiosité et la motivation des élèves HPI, tout en évitant les effets négatifs d'une simple adaptation quantitative du programme (Renzulli, 2016a). Ainsi, la conception d'un escape game numérique peut s'inscrire dans une démarche de pédagogie de projet intégrée à un dispositif d'enrichissement.

Les principes de l'inclusion scolaire et de la conception universelle des apprentissages (CUA) encouragent la mise en place de dispositifs flexibles, accessibles et bénéfiques à l'ensemble des élèves, dépassant une logique de mesures ciblées (CAST, 2011). Bien que ces cadres théoriques encouragent l'implémentation de projets d'enrichissement, leur mise en œuvre concrète se heurte à des contraintes organisationnelles, pédagogiques et motivationnelles propres aux contextes scolaires.

Par ailleurs, la mise en place de tels dispositifs dépend de conditions concrètes qui varient d'une classe à l'autre. Dès lors, il apparaît essentiel d'identifier l'accès réel des enseignant.e.s aux facilitateurs et d'analyser comment les obstacles peuvent être contournés dans les pratiques de terrain.

Ces constats mettent en lumière une certaine tension, si l'enrichissement est reconnu comme une modalité pertinente pour répondre aux besoins des élèves HPI, son application concrète dans les classes régulières demeure incertaine. Il devient donc essentiel d'interroger les conditions réelles de sa mise en œuvre. Ainsi, la question de recherche qui oriente ce travail est la suivante : *Comment les projets d'enrichissement destinés prioritairement aux élèves HPI peuvent-ils être mis en place en classe régulière et quels en sont les obstacles et les facilitateurs ?*

Afin de répondre à cette question, cette recherche poursuit un objectif principal qui consiste à analyser les conditions de mise en œuvre de projets d'enrichissement en classe régulière. Plus spécifiquement, elle vise à identifier les obstacles et les facilitateurs rencontrés par les enseignant.e.s, à comprendre la manière dont ces dispositifs sont appropriés dans leur pratique quotidienne ainsi qu'à examiner leurs effets sur l'engagement et la valorisation des élèves.

3. Méthodologie

Cette recherche s'inscrit dans une démarche qualitative. Elle est orientée vers la compréhension des conditions de mise en œuvre de projets d'enrichissement en classe régulière à partir des discours et des expériences vécues par les enseignant.e.s. Toutefois, à travers l'identification de leviers d'action, elle vise à dégager des pistes concrètes pour améliorer les pratiques (Astolfi, 1993). Ainsi, elle comporte également une dimension pragmatique.

La visée de cette recherche s'ancre dans le champ des sciences de l'éducation et porte plus spécifiquement sur les réponses éducatives à apporter aux élèves HPI. Cherchant à éclairer et à soutenir les pratiques pédagogiques des enseignant.e.s en classe régulière, elle relève de savoirs pour enseigner.

Dans cette perspective, la méthode d'entretiens semi-directifs a été retenue. Ce type d'entretien permet de recueillir des éléments de réflexion riches et nuancés, en laissant à l'enseignant.e interrogé.e une grande liberté d'expression, tout en offrant la possibilité de recentrer la discussion sur les objectifs de la recherche lorsque cela s'avère nécessaire (Van Campenhoudt & Quivy, 2011). Plus largement, l'entretien présente l'avantage d'offrir une grande souplesse et de favoriser l'émergence de récits ainsi que l'accès aux représentations des personnes interrogées (Blanchet & Gotman, 2007). Par ailleurs, ces échanges conduisent les enseignant.e.s interrogé.e.s à adopter une posture réflexive leur permettant d'analyser leur vécu professionnel en vue de l'améliorer (Lainé & Mayen, 2019).

L'analyse des résultats s'inscrit dans une approche abductive, caractérisée par des allers-retours entre les données empiriques et les apports théoriques. Cette approche permet de construire progressivement des hypothèses explicatives à partir des données, tout en les confrontant aux cadres conceptuels existants (Hallée & Garneau, 2019).

Enfin, la démarche adoptée est à la fois descriptive, explicative et compréhensive. Elle vise à rendre compte des modalités concrètes de mise en œuvre des projets d'enrichissement, à identifier les facteurs qui facilitent ou entravent leur déploiement et à accéder au sens que les enseignant.e.s attribuent à leurs pratiques et aux situations vécues.

3.1 Élaboration et contenu du guide d'entretien

Van Campenhoudt et Quivy (2011) distinguent trois temps dans le guide d'entretien : une introduction pour instaurer un climat de confiance et rappeler l'objet du travail, un corps constitué de questions ouvertes et souples ainsi qu'une conclusion favorisant la réflexivité. Cette progression offre un cadre sécurisant et garantit la fluidité de l'échange.

La logique de questionnement proposée par Lainé et Mayen (2019) permet davantage de comprendre les démarches et les représentations des enseignant.e.s. Elle débute par une mise en contexte, similaire à la partie « introduction » chez Van Campenhoudt et Quivy (2011) et situe l'action afin de comprendre

les choix réalisés. Ensuite, la personne interrogée est amenée à parler de l'action elle-même puis des buts poursuivis. Enfin, la catégorie des « autres possibles » engage l'enseignant.e à se décentrer, à envisager d'autres manières d'agir et à interroger ses propres choix.

Contrairement à Van Campenhoudt et Quivy (2011), qui placent la posture réflexive en fin d'entretien, la logique de Lainé et Mayen (2019) intègre la réflexivité au cœur même du processus de questionnement. Elle ne se contente pas de décrire une pratique, mais conduit à la mettre en sens tout au long de l'entretien. En effet, ces auteurs insistent sur l'importance d'intégrer une dimension réflexive permettant l'explicitation des intentions, des justifications et des choix professionnels des enseignant.e.s.

Comprendre les obstacles et les facilitateurs liés à la mise en œuvre d'un projet d'enrichissement en classe régulière nécessite non seulement d'accéder aux pratiques effectives des enseignant.e.s, mais également aux intentions qui les orientent et aux représentations qui les sous-tendent. Le fait d'inviter les enseignant.e.s à expliciter ce qu'ils font, pourquoi ils le font et comment ils pourraient agir autrement, permet ainsi d'obtenir une vision globale de leur démarche, combinant à la fois la description des pratiques et leur mise en perspective compréhensive et explicative.

Le guide d'entretien (voir annexe 1) s'inspire de la structure proposée par Van Campenhoudt et Quivy (2011) pour les entretiens semi-directifs, enrichie par les apports de Lainé et Mayen (2019). Cette combinaison permet d'ancrer le guide pleinement dans le champ des sciences de l'éducation. La question de recherche se trouve au centre de sa conception. Les obstacles et facilitateurs identifiés dans la littérature ont été retenus pour apparaître en filigrane dans la construction du guide (Bucheton & Soulé, 2009 ; Renzulli, 2016b ; Vianin, 2020 ; Viau, 2004). La motivation des élèves est également intégrée comme une dimension transversale du guide d'entretien à travers les perceptions des enseignant.e.s.

Ainsi, les questions posées sont organisées en six sections :

1. **Introduction** : rappel des conditions de confidentialité, du cadre éthique et des objectifs de la recherche afin d'instaurer un climat de confiance.
2. **Mise en contexte** : recueil d'informations relatives à la classe (climat, hétérogénéité), à l'expérience professionnelle de l'enseignant.e et à sa connaissance de l'élève HPI concerné.e afin de situer les conditions dans lesquelles le projet a été mis en œuvre et de contextualiser l'analyse des résultats.
3. **Action** : cette partie se divise en deux temps : avant et pendant la mise en œuvre. Elle cherche à obtenir une vision globale du déroulement du projet en abordant à la fois les aspects techniques et motivationnels. La posture d'accompagnement adoptée par l'enseignant.e y est également explorée.

4. **Buts poursuivis** : cette section vise à comprendre le sens attribué au projet par l'enseignant.e, les objectifs initiaux, les ajustements effectués, ainsi que la manière dont ces éléments ont pu influencer l'engagement et la compréhension du sens par l'élève.
5. **Autres possibles** : ouverture réflexive permettant d'identifier les pistes d'amélioration, les besoins identifiés, la transférabilité du dispositif et le ressenti des participant.e.s tout au long du projet.
6. **Conclusion** : fermeture de l'entretien, remerciements, rappel des aspects éthiques (notamment la suppression des données après l'analyse) et proposition de transmission des résultats.

Ces six sections sont composées de points précis qui ne nécessitent pas d'être abordés dans un ordre préétabli. Comme le suggèrent Van Campenhoudt et Quivy (2011), le guide d'entretien constitue un aide-mémoire qui permet de vérifier les éléments qui ne sont pas évoqués spontanément par la personne interrogée. Celui-ci contient de nombreuses relances visant à faciliter l'expression libre (Van Campenhoudt & Quivy, 2011).

Le guide a été testé lors d'un entretien exploratoire conduit auprès d'une collègue non participante. Ce pré-test a permis d'ajuster et de simplifier certaines formulations et d'évaluer la pertinence des relances.

3.2 Description du projet

Avant la mise en place du projet, une première rencontre a eu lieu avec chaque titulaire. Les modalités du projet ont été présentées oralement selon le descriptif figurant en annexe 2, puis celui-ci a été transmis sous forme écrite. Trois enseignantes ont été sensibilisées à l'utilisation de la plateforme en ligne lors de cette entrevue. Par manque de temps lors de cette première rencontre avec la quatrième enseignante, il a été convenu qu'elle s'approprie la plateforme et son utilisation par elle-même.

Afin de réduire le risque de biais lié aux représentations individuelles des élèves (positives ou négatives), le projet a été proposé par chaque titulaire de classe. Son contenu a pu être adapté au fonctionnement et aux intérêts de chaque enfant, tandis que la structure de départ a été uniformisée pour tous les participant.e.s. Cela avait pour objectif de faciliter la comparaison.

Concrètement, les élèves ont été invités à développer un travail autonome qui relève d'un dispositif d'enrichissement mais qui peut également s'inscrire dans une perspective d'approfondissement de la matière étudiée.

Concrètement, les projets ont consisté en la conception d'un escape game en ligne destiné aux camarades de classe. Pour ce faire, la plateforme Genially a été utilisée. Elle propose des modèles interactifs, gratuits et intuitifs, intégrant des effets visuels et sonores prédéfinis. Les utilisateur.trice.s peuvent en personnaliser le contenu à l'aide de texte, de mots-clés ou d'images, offrant ainsi un large degré de créativité.

Quatre modèles ont été sélectionnés, traduits et préparés en amont pour les titulaires afin de minimiser la charge de travail à investir dans la mise en place du dispositif. De plus, des canevas en papier, construits selon la structure des questionnaires de chaque modèle d'escape game, ont été créés et fournis. Ainsi, les élèves ont eu la possibilité de compléter un questionnaire sous format papier avant de passer à l'aspect informatique.

Chaque enseignante a été libre de choisir ou d'imposer un sujet à ses élèves tout en étant garante de la pertinence et de la faisabilité du projet. Concernant la planification, la seule consigne donnée aux participant.e.s était une mise en œuvre entre les vacances d'automne et celles de Noël.

Dans une perspective inclusive, les enseignantes ont eu la possibilité de proposer ce projet non seulement aux élèves HPI, mais également à ceux qui avancent plus rapidement dans le programme, afin d'élargir l'accès à une démarche d'enrichissement et d'éviter toute stigmatisation.

Le rôle de l'enseignante dans l'accompagnement a volontairement été laissé libre. Chaque titulaire a eu la possibilité de fournir un étayage plus ou moins important selon ses pratiques et la dynamique de classe. Cette flexibilité a été jugée essentielle afin de permettre d'identifier, dans le cadre de cette recherche, les facilitateurs et les obstacles rencontrés lors de la mise en œuvre concrète d'un tel dispositif.

La structure du projet mis en place s'inscrit pleinement dans le modèle de l'*Enrichment Triad* de Renzulli (2016b). Bien qu'il mobilise certains éléments du Type I, notamment l'exposition à un nouvel outil numérique (Genially), et du Type II, tels que le développement d'habiletés techniques et organisationnelles, il relève principalement du Type III, considéré comme la forme la plus élaborée d'enrichissement. Ce niveau d'intervention cherche à engager l'élève dans une démarche créative et authentique, fondée sur ses intérêts personnels, et de produire un travail destiné à un public réel, au-delà de l'enseignant.e. La conception d'un escape game numérique peut viser à l'émergence d'une dynamique créative-productive, dans la mesure où elle mobilise de la créativité et un engagement soutenu (Renzulli (2016a, 2016b).

Enfin, ce type de projet constitue un cadre propice au soutien de la motivation, l'autonomie et l'expression du potentiel des élèves HPI.

3.3 Échantillon

L'échantillon de cette recherche se compose de quatre enseignantes qui ont accepté de mettre en œuvre des projets d'enrichissement au sein de leurs classes du canton de Neuchâtel. Dans chacune d'elles, se trouve au moins un.e élève identifié.e formellement comme à haut potentiel intellectuel. L'ensemble des élèves participant au projet est scolarisé dans le système régulier, ce qui permet d'ancrer l'étude dans la réalité quotidienne des pratiques pédagogiques.

Les quatre classes appartiennent au cycle 2. Ce cycle a été choisi délibérément, car les élèves détiennent des compétences numériques de base ainsi qu'une certaine autonomie. Le cycle 3 est plus difficile à mobiliser en raison d'une souplesse moindre dans la planification due au nombre plutôt restreint de périodes d'enseignement par enseignant.e pour chaque classe. Quant au cycle 1, il semble un peu prématuré, tant du point de vue de la gestion autonome que de l'acquisition des compétences informatiques de base.

L'échantillon de cette étude a été constitué selon une logique intentionnelle. Cette technique d'échantillonnage se fonde sur un choix raisonné qui permet d'orienter sa recherche sur un type de phénomènes ou d'individus qui se distinguent des autres selon certaines caractéristiques (Dépelteau, 2010).

Trois caractéristiques ont été retenues dans la sélection des participant.e.s à ce projet. Les participant.e.s accueillaient au moins un.e élève identifié.e comme HPI dans leur classe. Cet.te élève était accompagné.e dans le cadre du mandat professionnel de la chercheuse. Et finalement, la participation a été proposée en tenant compte du degré d'autonomie des élèves, condition estimée nécessaire à la faisabilité du dispositif.

Ce mode de sélection comporte une part assumée de subjectivité. Il s'agit d'un choix méthodologique réfléchi visant à assurer des conditions favorables à la mise en œuvre du dispositif, afin de pouvoir en analyser les obstacles et les facilitateurs dans le délai imparti par la réalisation de ce travail. En effet, « l'utilisation de cette technique se justifie par la pertinence des choix raisonnés qui la sous-tendent. Ainsi, l'échantillon retenu sera aussi pertinent que l'est le choix raisonné du chercheur » (Dépelteau, 2010, p.27). Ces critères garantissent la pertinence de l'échantillon au regard de la question de recherche, centrée sur l'analyse des conditions concrètes de mise en œuvre de projets d'enrichissement.

L'intention initiale était de réunir entre trois et quatre participant.e.s afin de recueillir des données qualitatives permettant à la fois une comparaison des situations et une analyse approfondie des pratiques (Van Campenhoudt & Quivy, 2011). Dans cette perspective, il convient de rappeler qu'il n'existe pas de « formule magique ou mathématique permettant de déterminer la taille idéale d'un échantillon exemplaire » (Dépelteau, 2010, p.234). La plupart des spécialistes relèvent que la pertinence de l'échantillonnage qualitatif repose sur l'atteinte du point de saturation, c'est-à-dire le moment où l'ajout d'observations supplémentaires n'apporte plus de nouvelles informations.

Parmi les quatre enseignantes ayant accepté de participer, deux n'avaient jamais collaboré avec la chercheuse auparavant, tandis que les deux autres avaient déjà été rencontrées l'année précédente dans le cadre du suivi de leurs élèves HPI. Ces degrés de familiarité constituent un élément important du contexte de recueil des données. Ils enrichissent la diversité des profils rencontrés mais doivent également être pris en compte dans l'interprétation des résultats, la proximité professionnelle pouvant engendrer certains biais liés à la posture de la chercheuse. En effet, la relation d'entretien peut générer

divers effets, tels que l'autocensure de la personne interrogée ou au contraire le souhait de se mettre en valeur. Il convient donc d'adopter une attitude sereine d'écoute et de neutralité bienveillante. Cette posture favorise l'instauration d'un climat de confiance et de franchise, indispensable à la qualité des données recueillies (Van Campenhoudt & Quivy, 2011).

3.3.1 Profils des participant.e.s.

Afin d'apporter des éléments de compréhension quant aux résultats, il apparaît nécessaire de décrire brièvement le profil de chaque enseignante ainsi que celui de leur élève HPI ayant participé à cette recherche. En effet, les facilitateurs et les obstacles identifiés dépendent des contextes dans lesquels ils s'inscrivent.

Patricia et Roman

Patricia est titulaire de classe régulière et détient également un diplôme en enseignement spécialisé. Son taux actuel avoisine les 60 %. Elle enseigne depuis 10 ans. La pédagogie active et les projets personnels à choix font partie de son enseignement depuis de nombreuses années. Elle ne connaissait pas Genially avant la mise en place de ce projet dans sa classe et ne se considère pas particulièrement douée avec les outils informatiques. Sa classe est composée de 19 élèves, qu'elle suit pour la deuxième année consécutive. Les enfants, sont habitués à ce que chacun effectue un travail relativement différent les uns des autres dans cette classe hétérogène.

Roman est un élève de 6H présentant un haut potentiel ainsi qu'un trouble du spectre de l'autisme. Bien qu'aucun diagnostic de trouble de la coordination n'ait été posé, des difficultés praxiques ont été relevées à la fois dans son bilan cognitif et par son enseignante. Roman est décrit comme un élève rapide qui va très bien scolairement. Son enseignante relève qu'il lui est parfois compliqué de collaborer avec certains camarades et que ses défis se situent plutôt au niveau des capacités transversales.

Marie et Eliott

Marie est titulaire d'une classe de 6H composée de 22 élèves qu'elle suit pour la deuxième année consécutive. Elle travaille à temps plein. Son enseignement est plutôt frontal avec cette classe qu'elle décrit comme compliquée sur le plan comportemental et en termes de gestion du bruit.

Elle a 18 ans d'expérience dans l'enseignement et n'a pas souvenir d'avoir eu d'enfant HPI dans ses volées précédentes. Elle connaissait Genially mais ne l'avait jamais employé avant la mise en œuvre du projet dans sa classe. Elle utilise régulièrement les ordinateurs et permet aux élèves de s'y rendre lorsqu'ils ont terminé leur travail.

Selon son enseignante, Eliott a toujours été très bon scolairement tandis que son attitude était plus difficile à gérer en raison de bruits parasites pour attirer l'attention des autres. Il est décrit comme autonome. Son profil HPI présente plusieurs particularités puisqu'un trouble du spectre de l'autisme ainsi qu'un trouble du déficit de l'attention avec hyperactivité ont été diagnostiqués. Parallèlement au

projet d'enrichissement, d'autres mesures ont été mises en place pour Eliott, dans le cadre de son accompagnement scolaire.

Charlotte et Clarisse

Charlotte enseigne depuis 16 ans. Elle travaille à 80 %. Jusqu'à présent, elle s'est sentie relativement démunie dans l'accompagnement des élèves HPI. Dans son organisation, elle fonctionne par plan de travail. Habituellement, elle donne des cahiers d'occupation qui contiennent notamment des énigmes aux élèves les plus rapides. Dans certaines disciplines, elle propose des projets en petits groupes. Elle a entendu parler de la plateforme Genially mais ne l'a jamais manipulée avant la participation à cette étude. Elle perçoit ses compétences en informatique comme mitigées.

Clarisse est scolarisée dans sa classe de 8H, qui est suivie pour la deuxième année consécutive par Charlotte. De grandes différences de niveau existent chez les 21 élèves qui la composent. L'enseignante décrit Clarisse comme une élève souriante et plutôt motivée, qui ne se distingue par spécialement du groupe classe. Un bilan orthophonique a été réalisé pour lequel aucun trouble spécifique n'a été diagnostiqué. Cependant, la logopédiste qui a fait passer ce test estime que des fragilités sont véritablement présentes et très probablement compensées par ses capacités cognitives élevées.

Juliette et Arthur

Juliette possède 9 années d'expérience dans l'enseignement. Elle détient un 100 % partagé sur deux classes. Elle fonctionne par plan de travail dans lequel elle prévoit toujours des exercices d'approfondissement pour les élèves les plus rapides. Elle utilise régulièrement la plateforme Scratch² et propose chaque année aux élèves de créer des projets afin d'éviter de recourir systématiquement à des exercices supplémentaires. Elle se décrit comme étant à l'aise avec les ordinateurs et ce type d'application bien qu'elle ne connaissait pas Genially avant la mise en place de ce projet dans sa classe. Elle estime avoir toujours eu au moins un élève HPI dans ses volées précédentes sans qu'elle ait forcément reçu l'information d'une identification formelle par un bilan cognitif.

Au cours de sa scolarité, Arthur, a bénéficié d'une mesure d'avancement. Il se trouve actuellement en 7H. Sa classe, qui présente une grande hétérogénéité, est composée de 20 élèves. Ils sont qualifiés de très participatifs, très preneurs des activités proposées et géniaux par leur enseignante. Selon Juliette, Arthur a énormément de facilité : il comprend rapidement les nouvelles choses et travaille vite.

3.4 Collecte des données

Les données ont été recueillies grâce à des enregistrements audio. Selon Van Campenhoudt et Quivy (2011), l'utilisation de ce dispositif permet d'éviter la perte d'informations utiles à l'analyse. De plus, elle favorise une communication plus fluide, car le/la chercheur.se peut rester pleinement attentif ou

² Site Internet qui permet de s'initier au codage.

active à l'interaction. Enfin, la présence d'un enregistreur est rapidement oubliée, bien que son utilisation soit soumise à l'accord préalable de la personne interrogée.

Chaque entretien s'est déroulé dans la salle de classe du titulaire en dehors du cadre horaire. Cet endroit constitue un lieu connu et en principe sécurisant pour chaque participante. Le cadre spatio-temporel doit favoriser l'expression de la personne interrogée tout en répondant à certaines exigences techniques comme le calme et la discrétion, afin que la personne interrogée se sente à l'aise (Van Campenhoudt & Quivy, 2011). De plus, les participantes ont été averties de la durée probable de l'entretien afin de prévenir la précipitation de sa conclusion.

Les projets ont été menés entre les vacances scolaires d'automne et celles de Noël. Les entretiens ont été réalisés dans le courant du mois qui a suivi. Leur durée a varié entre 40 minutes et 55 minutes.

3.5 Cadre éthique

Les enseignantes participantes ont été informées des objectifs de la recherche, du caractère volontaire de leur participation et de la possibilité de se retirer à tout moment. Leur consentement a été obtenu en amont, avec la garantie de l'anonymat et l'assurance que les données seraient effacées après les analyses.

Dans l'ensemble de ce travail, les noms des participantes et de leurs élèves sont fictifs afin de préserver leur confidentialité. Aucun détail pouvant compromettre l'identification du lieu d'enseignement n'est donné.

3.6 Analyse des données

L'analyse des entretiens a été effectuée selon une analyse de contenu s'inscrivant dans une démarche abductive, mobilisant à la fois des logiques déductives et inductives. Ce va-et-vient entre données empiriques et concepts théoriques a permis d'affiner progressivement la compréhension des conditions de mise en œuvre du projet et de formuler des hypothèses explicatives plausibles concernant les obstacles et les facilitateurs identifiés dans la mise en œuvre de projets d'enrichissement dans le cadre de cette étude (Hallée & Garneau, 2019 ; Van Campenhoudt & Quivy, 2011).

L'analyse de contenu permet de traiter de manière méthodique les données riches et complexes issues des entretiens semi-directifs. Elle limite les interprétations spontanées et les représentations personnelles de la chercheuse grâce à l'usage de procédures stables et explicites (Van Campenhoudt & Quivy, 2011). L'analyse de contenu s'est déroulée en trois étapes.

Premièrement, une retranscription intégrale des entretiens menés a été réalisée. Conformément aux recommandations de Van Campenhoudt et Quivy (2011), l'ensemble des entretiens a été retranscrit intégralement grâce au logiciel Sonix. Cette procédure permet d'éviter d'écarter trop rapidement certaines portions du discours qui pourraient s'avérer pertinentes ultérieurement.

Deuxièmement, le contenu des entretiens a été organisé grâce à une grille d'analyse composée de onze codes. Elle a été élaborée en amont, sur la base des obstacles et facilitateurs identifiés dans le cadre théorique (Bucheton & Soulé, 2009 ; Renzulli, 2016b ; Vianin, 2020 ; Viau, 2004). Cette structuration constitue la part déductive de l'analyse, en fournissant un premier cadre pour organiser le corpus.

Troisièmement, une analyse inductive et une mise en relation des données ont été effectuées. L'analyse a consisté à examiner les liens entre les éléments du discours et les catégories théoriques. Le choix des termes utilisés par les enseignantes interrogées, leur agencement et la dynamique du discours ont constitué différents indices permettant de dégager des unités de sens (Van Campenhoudt & Quivy, 2011). Dans cette dernière étape, l'analyse est restée ouverte à l'émergence d'éléments non anticipés dans la grille initiale, conformément à une logique inductive. Les verbatims qui n'ont pas pu être classés dans les catégories préétablies ont d'abord été regroupés dans une catégorie « autre » avant de faire l'objet d'un travail de relecture et de regroupement permettant de faire émerger de nouvelles catégories plus englobantes. Ce processus a conduit à une reconfiguration partielle de la grille d'analyse.

Par ailleurs, certains résultats ne trouvant pas d'explication satisfaisante dans le cadre théorique initial, des apports théoriques complémentaires ont été mobilisés a posteriori afin d'enrichir l'interprétation des données. Ces ajustements illustrent le va-et-vient caractéristique de l'approche abductive.

4. Résultats et analyses

Ce chapitre présente les éléments de réponse à la question de recherche initiale. Les principaux obstacles et facilitateurs relatifs à la mise en œuvre de projets d'enrichissement en classe régulière ont été structurés selon quatre axes, issus de l'analyse de contenu des quatre entretiens réalisés. Les deux premiers axes portent sur la mise en œuvre et plus particulièrement sur les ressources humaines et les compétences organisationnelles des enseignantes. Le troisième axe explore la posture enseignante. Le quatrième et dernier axe s'intéresse à la perception des élèves dans la réalisation du projet.

Les résultats sont interprétés à la lumière des notions mobilisées dans le cadre théorique et illustrés par des extraits de verbatims des participantes.

4.1 Des ressources humaines au service d'une mise en œuvre efficiente

Aucune des enseignantes interrogées ne connaissait la plateforme Genially avant la mise en œuvre du projet dans leur classe. Trois d'entre elles ont accepté une brève introduction de la part de la chercheuse. La quatrième, Charlotte, est revenue sur sa décision après une première tentative d'appropriation autonome de l'outil, évoquant des difficultés à en comprendre l'interface. Finalement, les quatre enseignantes ont bénéficié d'une initiation individuelle en présentiel, d'une durée d'environ quinze minutes, à l'utilisation des canevas d'escape game sur Genially.

Cette première intervention extérieure met en évidence l'importance, pour les enseignantes, de pouvoir être accompagnées dans la prise en main d'un nouvel outil numérique, en particulier lorsque celui-ci s'inscrit dans un dispositif pédagogique innovant. Effectivement, l'absence de maîtrise des compétences techniques ou procédurales peut constituer un obstacle à la mise en place d'un projet (Renzulli, 2016b). Ce potentiel obstacle est notamment relaté par Juliette :

Cette utilisation de Genially, moi, j'ai trouvé ça assez instinctif parce que j'ai l'habitude de ce genre de site [...]. Les enseignantes, ça les bloquerait vraiment beaucoup parce que, au niveau informatique, elles ne sont pas du tout dedans. Donc, je pense que justement, ce côté tutoriel où les élèves pourraient avoir beaucoup plus d'autonomie et qu'elles n'auraient pas besoin de trouver des réponses à leurs questions [...] elles aussi, elles auraient les mêmes questions, je pense que ça pourrait vraiment aider dans cette idée de l'utilisation. Parce que c'est vrai que, en tant qu'enseignant, [...] on n'aime pas trop faire des choses qu'on ne maîtrise pas à 100 % [Juliette, 44min00]

Ainsi, Juliette suggère qu'en guise de soutien aux compétences, l'accès à des ressources, sous forme de tutoriels par exemple, permettrait d'encourager davantage d'enseignant.e.s à s'engager dans ce type de projet. Outre l'accès à du matériel explicatif, la dimension collaborative d'un dispositif d'enrichissement constitue un levier essentiel pour soutenir son intégration dans la pratique enseignante, en favorisant un allègement de la charge organisationnelle par le partage de ressources et de pratiques (Renzulli, 2016b). Les propos de Patricia appuient aussi cette idée :

J'aurais bien eu besoin d'un petit cours Genially [...] qu'on m'explique vraiment toutes les choses [...]. Je pense qu'on l'a utilisé de manière très basique, puis on peut faire d'autres choses plus soutenues [...]. Si on m'avait davantage accompagnée sur ce logiciel, ça aurait été pas mal pour moi. [Patricia, 33min13]

Tandis que Charlotte exprime le souhait de pouvoir s'appuyer sur « une personne de référence » en cas de nécessité, Patricia relève également la plus-value d'être guidée dans le démarrage du projet :

J'ai dû faire appel à toi. [rires] Non, mais parce qu'il y a eu à un moment donné où là, je me suis dit que j'étais vraiment pas bonne en informatique. C'est qu'en fait, je ne retrouvais plus les parcours que tu nous avais proposé [...]. En l'occurrence, tu m'as renvoyé les accès et c'était bon. Mais je me suis fait la réflexion en cherchant que si j'étais toute seule dans ce projet, en fait, je ne sais pas comment je choisirais le modèle. [Patricia, 19min02]

Malgré quelques difficultés techniques rencontrées, l'ensemble des participantes a trouvé Genially facile à prendre en main. Elles ont toutes les quatre qualifié cette plateforme d'instinctive. Il convient toutefois de préciser que les enseignantes ont bénéficié de quatre canevas préalablement sélectionnés par la chercheuse. En effet, de nombreux modèles, dont la complexité varie considérablement, sont proposés

sur la plateforme. Les quatre modèles choisis ont donc été simplifiés et traduits en français. Cette préparation en amont a probablement contribué à la perception d'intuitivité de l'outil, en réduisant la charge de conception initiale. Les propos de Marie appuient cette hypothèse :

Il y a juste la chose qui m'a posé un petit peu de problème. J'ai dû chercher comment dupliquer l'escape pour que les élèves puissent travailler dessus. J'ai mis un petit moment, j'ai essayé plein de choses, puis tout à coup, c'était bon. Sinon, franchement, c'est assez intuitif. Si tu as déjà la base pour créer, c'est assez simple je trouve. [Marie, 8min40]

Indépendamment de leur degré d'aisance en informatique, qui varie d'une participante à l'autre, l'enjeu semble davantage se situer dans le temps à investir pour se familiariser avec l'utilisation de la plateforme. En effet, les quatre enseignantes indiquent avoir consacré un temps relativement limité (jamais plus d'une demi-heure) à cette appropriation. Ces éléments suggèrent que la mise en œuvre d'un projet proposé sous une autre forme, pas nécessairement numérique, pourrait confronter les enseignantes à un dilemme similaire, celui d'investir un temps jugé suffisant sans qu'il devienne débordant dans la préparation du projet. Cet enjeu est explicitement formulé par Juliette, qui souligne la difficulté à dégager du temps et de l'énergie pour des élèves ne présentant pas de difficultés scolaires apparentes :

Avec tout le temps qu'on doit prendre en dehors, déjà pour des élèves qui ont des difficultés entre les contacts, les réseaux, etc. Parfois, devoir prendre encore ce temps supplémentaire pour les élèves qui vont bien, qui n'ont pas de difficultés, c'est compliqué. C'est compliqué à se dire je vais m'accorder du temps pour ça, parce qu'eux aussi, ils en ont besoin, eux aussi ça les enrichit. Mais c'est difficile de trouver l'énergie et l'envie de le faire, pour être honnête. [Juliette, 51min36]

Si le sentiment de compétence personnel n'apparaît pas clairement comme un obstacle à la mise en œuvre d'un projet, il peut cependant freiner l'élan de l'enseignante de se lancer dans de tels dispositifs. Marie relève également avoir déjà réfléchi à des idées par le passé sans pour autant les concrétiser. Elle explique :

Il faut trouver la bonne chose qui ne te demande pas trop d'investissement, que tu puisses rester quand même avec ceux qui en ont besoin. Et puis c'est pas toujours facile à trouver, je trouve, la bonne solution [...]. C'est vrai que, c'est des trucs auxquels je pense souvent, mais j'ai pas forcément toujours les bonnes idées et les bonnes ressources pour que ça fonctionne. [Marie, 4min27]

Ces deux derniers extraits mettent ainsi en évidence une tension liée à la gestion du temps professionnel, opposant les besoins des élèves dits en difficulté à ceux des élèves ne présentant pas de difficultés scolaires apparentes. Cette hiérarchisation contrainte des priorités semble limiter l'investissement

possible dans des dispositifs d'enrichissement, pourtant reconnus comme bénéfiques mais perçus comme moins urgents au regard des exigences du quotidien scolaire.

Ce constat vient nuancer et compléter le propos de la Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée, selon laquelle les besoins des élèves HPI sont souvent peu ou mal pris en compte dans le cadre de l'école régulière en raison d'un manque de connaissance à leur sujet (Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée, 2021). En effet, les données issues des entretiens suggèrent que cette prise en compte limitée puisse également s'expliquer par des contraintes structurelles, notamment liées à la gestion du temps et à la priorisation des besoins au sein de la classe.

En résumé, ces résultats mettent en évidence que les ressources humaines, c'est-à-dire les offres de soutien et d'accompagnement disponibles, constituent un levier déterminant, notamment en raison du gain de temps et de la réduction de la charge organisationnelle qu'elles permettent.

4.2 Flexibilité organisationnelle et expertise enseignante dans une planification adaptée à l'hétérogénéité

Les entretiens montrent que le projet d'enrichissement s'insère dans des organisations pédagogiques très différentes. Juliette, Charlotte et Patricia décrivent un fonctionnement habituel organisé selon des plans de travail, des ateliers ou encore des dispositifs de pédagogie de projet. À l'inverse, Marie indique adopter une organisation plus frontale, avec des moments ponctuels d'ateliers ou de travail individualisé.

Malgré ces différences structurelles, aucune enseignante ne rapporte d'incompatibilité majeure avec son cadre habituel. Comme le formule Charlotte, « c'est applicable à la classe ». Toutes relèvent néanmoins que les élèves sont déjà habitué.e.s à ne pas effectuer les mêmes tâches simultanément, ce qui laisse entendre que l'introduction d'un dispositif différencié en est facilitée.

La consigne donnée aux enseignantes consistait à proposer le projet à l'élève HPI bénéficiant d'un suivi, tout en leur laissant la possibilité de l'ouvrir à d'autres élèves. Il est intéressant de relever que les quatre enseignantes ont étendu le dispositif au-delà de cette prescription initiale. Cette extension s'est opérée selon des modalités variées. Juliette a d'emblée présenté le projet à quatre élèves lors d'une période de REX³ :

Alors j'ai convoqué au Rex mes quatre élèves que je pensais mettre aux ordinateurs en faisant des groupes avec un qui est à l'aise avec l'informatique et un autre comme ça je savais qu'ils pouvaient se reposer l'un sur l'autre et je leur ai expliqué que je leur proposais un défi supplémentaire. [Juliette, 10min36]

³ Période de renforcement et d'extension s'inscrivant dans la grille horaire des élèves de 3-8H dans le canton de Neuchâtel. Chaque semaine, l'enseignant.e convoque un petit groupe afin de dispenser un rattrapage ou de proposer un prolongement des apprentissages durant cette heure.

Patricia et Marie ont élargi le projet en cours de mise en œuvre, à la suite d'un intérêt manifesté par d'autres élèves :

Et puis pour le deuxième élève, bah en fait il voyait Roman faire ce projet-là et du coup ça lui faisait envie. Et à un moment donné, je lui ai dit mais en fait vas-y ! [Patricia, 09min08]

C'est un élève qui a tout le temps tout fini. Et puis à un moment donné, je lui ai proposé, je lui ai dit « Est-ce que tu veux t'occuper comme d'habitude ou bien tu as envie de faire autre chose ? » Il m'a dit j'aimerais bien faire autre chose [...]. Puis il était tout content [...]. Donc ça c'est vrai que c'est un bon truc aussi pour les élèves rapides, pas forcément que les élèves HP ou TSA ou je ne sais quoi, mais c'est vrai que les élèves qui sont super rapides, j'en ai quand même trois, quatre ou cinq dans la classe qui finissent toujours tout vite et trouver vraiment des activités qui sont déjà pas pour toi, pas trop prenant dans le temps pour préparer et pas trop prenant sur le moment quand ils la font et que ce soit intéressant pour eux, ben ça c'est vraiment un truc assez chouette en fait. [Marie, 14min41]

Charlotte a, quant à elle, proposé un second projet à trois élèves de sa classe, puis à deux élèves d'une autre classe dans laquelle elle enseigne :

Et puis là, maintenant, ils font un autre à trois [...]. C'est deux qui sont aussi assez bons. Ils avaient bien de l'avance. Je leur ai dit « Ça vous tenterait de faire une activité là, tous les trois ? » Ils étaient hyper motivés [...]. Puis ben, ils ont l'air de faire un truc plus complexe encore. [Charlotte, 10min39]

Mais dans l'autre classe, j'ai deux élèves qui sont extrêmement bons en maths [...]. Là, je sens que la différence avec les autres élèves commence à aller vraiment beaucoup plus loin [...]. Je pense que ceux qui sont à la traine, faut que j'arrive aussi à les pousser, mais sans non plus ralentir ceux qui vont bien. Donc là, je ressens le besoin d'avoir quelque chose pour les occuper, mais je vais leur proposer ça. [Charlotte, 18min36]

Ces élargissements peuvent être interprétés comme des indicateurs d'appropriation du dispositif, lui-même perçu comme un outil de régulation des rythmes hétérogènes, notamment pour les élèves terminant rapidement leur travail. Juliette met également en évidence l'intérêt de ce dispositif pour répondre à cette problématique régulièrement rencontrée en classe.

C'est tellement plus compliqué d'aider les élèves qui ont de la facilité à aller plus loin et à faire des choses différentes dans le thème des mathématiques [...]. Les élèves qui ont des difficultés, on a toujours 15 000 solutions pour les aider, comment faire, etc. Mais typiquement, le REX c'est une période pour extension et qu'on utilise très peu. [Juliette, 48min07]

De plus, dans une perspective centrée sur les besoins des élèves, l'ouverture du projet a permis à des élèves susceptibles de présenter un potentiel élevé, sans identification formelle, d'y participer,

conformément aux recommandations de Renzulli (2016b). Dans le cadre du postulat d'éducabilité et du concept de plasticité cérébrale dont chaque élève est doté.e, cette approche permet de soutenir le développement du potentiel de l'ensemble des élèves de la classe (Gauvrit, 2022 ; Habib, 2023 ; Meirieu, 2009). Cette modalité favorise ainsi une dynamique plus inclusive (Massé, Baudry, Nadeau, Verret, Geoffrey, Grenier & Touzin, 2021) qui s'inscrit dans les lignes directrices du CSPS (2021) encourageant à offrir des mesures adaptées aux besoins spécifiques de l'entité classe, dont fait partie l'élève HPI.

Il est particulièrement intéressant de relever que Charlotte et Patricia se sont appuyées sur les compétences acquises par l'élève initial pour accompagner les nouveaux participants au projet. Charlotte explique que Clarisse « a eu ce rôle de montrer ce que c'était [...] parce qu'elle a déjà travaillé avec l'outil ». De même, Patricia explique que le deuxième élève « a tout juste commencé, mais avec Roman, [...] ils ont fait une ou deux fois ensemble, enfin voilà, pour qu'il puisse débiter correctement ».

Dans ces configurations, les élèves deviennent des ressources organisationnelles contribuant à alléger la charge de l'enseignante. Patricia envisage même cette délégation comme une perspective pérenne :

Et je pense qu'à terme, Roman pourrait être le mini prof Genially [...]. Et puis en fait que moi ça me décharge complètement. Donc je pense que c'est aussi une possibilité d'ici quelques temps. Ça pourrait être chouette. [Patricia, 31min38].

Juliette s'est également appuyée sur les caractéristiques de ses élèves pour organiser la mise en œuvre du projet. Elle précise avoir placé Arthur en groupe, estimant que le laisser seul lui « demanderait énormément de temps », en raison de ses compétences limitées en informatique. La gestion de la temporalité apparaît ainsi à nouveau comme un enjeu déterminant dans les choix organisationnels.

Par ailleurs, la planification du projet s'est caractérisée par une flexibilité dans l'utilisation du matériel proposé, notamment des canevas papier. Marie a choisi d'y recourir en amont afin de structurer le travail et de rendre visibles les étapes du projet. Selon elle, Eliott avait besoin de « voir le bout du projet » pour maintenir son engagement. Elle justifie d'ailleurs son choix en relatant une tentative antérieure qui n'avait pas abouti en raison d'un manque de cadrage :

Il fallait qu'on trouve un projet qui l'intéresse mais qui soit quand même cadré, pas trop ouvert parce que sinon, en fait, je m'en sortais pas. Avec son jeu de l'oie [tentative de projet l'an dernier], là, qui était beaaaucoup trop ambitieux. Avec 100 questions ou je sais pas quoi là. En fait, il allait tout le temps sur Internet chercher des infos, mais il faisait que ça, il écrivait rien, il faisait pas de carte. Donc là, d'avoir quand même le canevas papier qui montrait tout où il fallait aller [...]. Là, c'était clair pour lui ce qu'il avait à faire. [Marie, 30min02]

Ce témoignage met en évidence la tension entre ouverture créative et nécessité de structuration. L'exemple de Marie illustre le désengagement qui peut découler d'un projet perçu comme trop ambitieux ou insuffisamment cadré en raison du risque de surcharge cognitive ou organisationnelle pour l'élève (Renzulli, 2016b). Dans le cadre de cette recherche, le canevas a agi comme un organisateur

externe permettant de soutenir la planification des étapes et de visualiser la progression du travail. En décrivant comment son utilisation a constitué un levier motivationnel lors de cette nouvelle tentative, Marie renforce les propos théoriques de Renzulli (2016b) :

Je lui ai montré le format papier pour qu'il se rende compte de la longueur. Pour Eliott, ce qui l'a motivé, c'était que ce ne soit pas trop long parce qu'il a pas pris le plus court, mais il a pas pris le plus long. Je pense qu'il fallait que ce soit un peu un juste milieu. Pas qu'il s'imaginer qu'il avait trop de travail sur la tête et c'est ça qui a fait qu'il a choisi finalement l'Ile mystérieuse pour le projet. [Marie, 9min22]

Charlotte et Juliette ont quant à elles utilisé le support papier en parallèle de l'outil numérique. Juliette le considère comme un moyen d'éviter que les élèves « perdent le fil de leur pensée ». En revanche, Patricia, qui a choisi ne pas y recourir du tout, estime qu'un passage systématique par le papier aurait pu freiner la motivation de Roman. Sur ce dernier point, bien que le lien n'ait pas été explicitement formulé lors de l'entretien, il est possible de formuler l'hypothèse que les difficultés pratiques de Roman aient influencé ce choix organisationnel. Ainsi, cette diversité d'usages traduit une adaptation aux profils des élèves et aux contraintes perçues plutôt qu'une application uniforme du dispositif.

En définitive, ces décisions relatives aux supports mobilisés s'inscrivent dans une connaissance fine des élèves et de leurs besoins spécifiques. Dans le cas d'élèves dits doublement exceptionnels, l'aide à la structuration, la visualisation de la progression ou encore l'évitement d'obstacles pratiques peuvent constituer des leviers organisationnels déterminants. Ces gestes professionnels s'inscrivent dans les visées de la CUA selon laquelle il convient de tenir compte des différences entre apprenants en proposant des objectifs, des méthodes, du matériel et des évaluations souples qui permettent de répondre à des besoins variés (CAST, 2011) et donc de favoriser le déploiement de leur plein potentiel.

De plus, la question du support matériel se double d'une contrainte temporelle qui relève tant de la planification initiale que des imprévus inhérents au fonctionnement quotidien de la classe.

Nous n'avancons pas assez vite, mais de nouveau, c'est lié au peu de temps. Enfin en tout cas aux séquences [...]. Et puis au fait qu'il n'a pas toujours d'avance non plus. Enfin voilà, il y a plein de choses qui entrent en compte, mais je pense vraiment que la manière dont j'ai séquencé n'est pas la bonne, ça je le sais pour la suite. [Patricia, 27min36]

Pour Juliette, « en tant qu'enseignant, on sait qu'on aura toujours ce genre de chose, mais on ne planifie pas ». Ces constats mettent en lumière la nécessité d'anticiper les imprévus et de réserver un espace temporel suffisant pour garantir la continuité du travail.

En réponse à ces contraintes, Renzulli propose justement le *curriculum compacting* afin de dégager du temps pour les activités d'enrichissement sans qu'elles compromettent le déroulement du programme régulier (2016a, p.7). Charlotte est la seule à avoir appliqué pleinement cette technique, en laissant régulièrement à Clarisse le choix d'effectuer les exercices planifiés pour le groupe classe ou de

poursuivre son projet, en fonction du sentiment de maîtrise qu'elle avait du sujet étudié. En revanche, l'enseignante a exprimé devoir modifier sa manière de fonctionner et mieux anticiper quels exercices elle souhaite dispenser depuis que deux élèves supplémentaires ont été intégrés au deuxième projet mené dans sa classe.

Marie et Patricia, ont quant à elles fait du *curriculum compacting* partiel. Elles ont dispensé leurs élèves respectifs des exercices qui n'impacteraient pas leur progression sans pour autant dégager systématiquement une période dédiée uniquement au projet chaque semaine. Ces enseignantes relèvent que des temps courts et fragmentés s'avèrent peu efficaces, en raison du temps nécessaire pour allumer l'ordinateur, se connecter à la plateforme et se replonger dans le projet.

Juliette est la seule à ne pas avoir appliqué de *curriculum compacting* (Renzulli, 2016a, p.7). Ses élèves, relativement rapides, devaient simultanément avancer dans leur plan de travail et dans le projet, ce qui l'a également confrontée à une gestion du temps parfois complexe.

La plupart des enseignantes soulignent l'importance de prévoir des périodes dédiées plutôt que d'insérer l'activité de manière ponctuelle. D'ailleurs, la moitié d'entre elles conseillerait à leur collègue d'introduire le projet à toute la classe en même temps, en salle informatique, si le projet devait prendre place dans leur classe. Ces constats rejoignent les propos de Renzulli qui ne conçoit pas l'enrichissement comme une activité isolée mais comme un prolongement du programme régulier (Renzulli, 2016b).

En somme, l'analyse montre que la flexibilité organisationnelle laissée aux enseignantes favorise l'intégration du dispositif dans des contextes pédagogiques variés. Toutefois, cette liberté ne produit ses effets qu'à condition d'être accompagnée d'un cadrage structurant et d'une planification temporelle explicite. Le projet apparaît ainsi transférable, dès lors qu'il s'articule aux contraintes organisationnelles réelles et à l'expertise contextuelle des enseignantes.

4.3 Une posture enseignante entre ouverture et exigence

Les quatre participantes manifestent une posture d'ouverture marquée vis-à-vis du projet et, plus largement, à l'égard de l'hétérogénéité présente dans leur classe. Patricia valorise les différences entre ses élèves en expliquant : « on a bien de tout, c'est ça qui est chouette ». Même si c'est « sport au niveau de l'hétérogénéité » pour Juliette, elle qualifie ses élèves de « géniaux », tout comme Charlotte qui, malgré « de grandes différences de niveau entre les élèves », décrit une « très chouette classe » où « ils sont motivés à travailler et hyper preneurs quand on leur propose des activités ». Marie est la seule à qualifier sa classe de « compliquée » sans évoquer explicitement de commentaire positif à son égard. Pourtant, elle confie s'être tournée vers une aide extérieure en début d'année scolaire afin de restaurer un climat serein, ce qui témoigne d'une disposition à rechercher des solutions dans son fonctionnement habituel.

Ces éléments décrivent des enseignantes qui tendent à conserver une vision valorisante de leurs élèves malgré des contextes parfois exigeants. L'agir pédagogique est structuré par des *logiques d'arrière-plan*, incluant les représentations que l'enseignant se fait des possibles intellectuels des élèves (Bucheton & Soulé, 2009, p.31). Les *logiques d'arrière-plan* des participantes semblent alimenter une atmosphère de classe positive, dans laquelle un « espace de parole pour parler, penser, apprendre et se construire » (Bucheton & Soulé, 2009, p. 35) est ouvert à l'élève. Il est dès lors possible de supposer que cette posture exerce des effets favorables sur les facteurs émotionnels et environnementaux qui influencent eux-mêmes le déploiement des capacités intellectuelles (Renzulli, 2016a ; Brasseur & Cuche, 2021).

Cette attitude d'ouverture apparaît ainsi comme un levier dans la mise en œuvre de projets d'enrichissement. Dans cette perspective, il convient d'examiner comment elle se traduit concrètement dans l'accompagnement du projet.

Dans trois classes, le sujet de l'escape game a été laissé entièrement libre. Marie, Patricia et Charlotte expliquent avoir fait ce choix afin de soutenir la motivation des élèves, la liberté accordée leur permettant de s'appuyer sur leurs centres d'intérêt pour concevoir leur projet. Cette conception rejoint l'un des éléments de la dynamique motivationnelle de Viau (2004), selon qui la personnalisation d'une activité permet d'augmenter l'engagement et la motivation de l'élève si cela rejoint ses intérêts personnels.

Juliette se distingue par une approche différente. Dans sa classe, le thème du projet a été orienté vers les mathématiques, avec l'objectif explicite de créer des activités de révision destinées à la classe. Ce choix témoigne d'une volonté d'ancrer le projet dans la continuité des apprentissages scolaires, qui semble s'inscrire dans une logique de continuité avec les pratiques pédagogiques valorisées dans sa formation initiale :

C'est dans l'idée HEP, comment est-ce que j'ai été conditionnée, c'est de continuer avec les mêmes thèmes et qu'eux puissent aller plus loin [...]. Ça leur fait une autre manière de réviser, de se dire mais en fait, là, moi, j'ai la position d'enseignant, donc il faut que je fasse la question et il faut que je la vérifie. Et tout ça, ça reste du travail, mais d'une autre manière. [Juliette, 29min03]

Tandis qu'imposer un thème de projet présente le risque de réduire son intérêt pour l'activité, inscrire l'activité dans les contenus disciplinaires permet de maintenir un haut niveau de sens et d'engagement des élèves (Renzulli, 2016b). Par ailleurs, créer un support de révision leur permet de transférer leurs connaissances dans une situation différente et de prendre conscience de leurs acquis, contribuant ainsi à renforcer le sens attribué à l'activité (Perrenoud, 1999).

Outre son intention d'approfondir les connaissances étudiées et de proposer une modalité de révision différente pour les élèves, Juliette relève également des objectifs centrés sur l'utilisation de l'ordinateur et la collaboration. Comme le relève Perrenoud (1999), tout en favorisant le développement de

l'autonomie, la modalité de groupe permet d'amener les élèves à faire des choix, à les justifier et à les négocier au sein du collectif dans le cadre de l'élaboration de leur projet.

Pour les autres enseignantes, les objectifs pédagogiques sont moins explicitement formulés. L'analyse des entretiens montre toutefois que l'absence d'objectifs ou d'évaluation formalisés ne signifie pas pour autant une absence d'exigence pédagogique.

Par exemple, Charlotte identifie un objectif implicite lié à la structuration du travail :

Je trouve qu'il y a quand même ce côté on met sur le papier déjà, on se fait un canevas et ils apprennent aussi justement à faire une structure de quelque chose. C'est pas juste, vous avez une page internet puis vous essayez de la remplir, enfin je trouve. Donc ils apprennent à se structurer.
[Charlotte, 31min31]

De plus, elle a montré à Clarisse comment utiliser l'intelligence artificielle pour vérifier son orthographe, révélant ainsi une attente implicite de qualité dans la production finale. D'ailleurs, l'ensemble des participantes ont mentionné porter une attention particulière à la qualité de la production écrite. La moitié d'entre elles indiquent avoir demandé aux élèves de vérifier l'orthographe de leurs questions en utilisant leurs références habituelles, en cohérence avec les pratiques d'apprentissage déjà installées dans leur classe.

Patricia souligne l'importance que le projet puisse aboutir à une production « correcte » destinée à être présentée aux autres élèves de la classe, ce qui confère au travail réalisé une dimension de valorisation et d'utilité. Dans cette optique, elle relève également une vigilance particulière concernant la vérification des informations transmises :

Lui, il était très sûr de lui [...]. Mais quand même, voilà pas qu'on propage des réponses fausses [...]. Enfin voilà, il va falloir trouver une manière de faire pour vérifier tout ça quand même avant de le présenter. [Patricia, 30min37]

L'évaluation constitue un élément essentiel selon Renzulli (2016b) pour donner du sens au projet, bien que conscient de la complexité à opérationnaliser cette pratique sur le terrain. Patricia évoque cette difficulté en la liant à la dimension temporelle, éclairant possiblement la raison pour laquelle aucune enseignante n'a procédé à une évaluation dans le cadre de cette recherche :

De faire des tableaux de critères pour chaque projet, c'est-à-dire où chaque tableau est différent, ce qui prend beaucoup de temps. Du coup, [...] on réfléchit à quels objectifs pourraient être posés et puis on fait un commentaire général par rapport à ça. [Patricia, 25min07]

Malgré l'absence d'évaluation formelle, les résultats de cette recherche suggèrent que l'exigence liée à la finalisation du projet et à sa présentation aux pairs peut constituer une autre manière de conférer de la valeur à l'activité et donc de maintenir les élèves engagés dans l'activité.

Un dernier élément intéressant concerne la posture adoptée par les enseignantes durant la réalisation du projet. Toutes décrivent un positionnement relativement éloigné d'une posture de contrôle. Plusieurs d'entre elles se définissent plutôt comme « guide » ou « observatrice », laissant aux élèves une large autonomie dans la conception de leur escape game. Cette posture d'accompagnement semble avoir favorisé un investissement important des élèves dans la tâche.

Ces observations rejoignent les conclusions des travaux de Bucheton et Soulé (2009), qui mettent en évidence le lien entre la posture d'accompagnement de l'enseignant et l'émergence de postures réflexives et créatives chez les élèves. Dans les classes observées, l'étayage des enseignantes ne porte pas principalement sur le contrôle des démarches. Il vise surtout à maintenir un certain niveau d'exigence, notamment en ce qui concerne la qualité des productions et la vérification des informations. Cette régulation, relativement discrète, a permis aux élèves de bénéficier d'un espace d'exploration favorable au déploiement de leur créativité.

Dans cette perspective, le projet paraît réunir plusieurs conditions décrites dans le modèle des trois anneaux de Renzulli. Selon ce modèle, l'expression d'une douance dite créative-productive ne repose pas uniquement sur des capacités intellectuelles élevées, mais également sur l'articulation entre créativité et engagement dans la tâche (Renzulli, 2016a ; Brasseur & Cuche, 2021). Les observations recueillies suggèrent que ces différentes dimensions ont pu être mobilisées dans le cadre du projet.

Ainsi, l'activité proposée semble dépasser une conception plus traditionnelle du haut potentiel centrée principalement sur les performances scolaires ou les scores de QI, souvent associée à la douance scolaire (Renzulli, 2016a). En offrant un espace permettant aux élèves de mobiliser leurs connaissances, leur créativité et leur engagement dans une tâche complexe, le projet d'enrichissement s'inscrit dans la perspective d'une douance créative-productive.

En conclusion, même en l'absence d'objectifs explicitement formulés ou d'évaluation formelle, les enseignantes maintiennent des attentes élevées quant à la qualité du travail réalisé. L'autonomie accordée aux élèves s'accompagne d'une régulation pédagogique discrète mais réelle. De ce fait, l'efficacité du projet d'enrichissement repose largement sur la posture d'accompagnement adoptée par les enseignantes.

4.4 Un potentiel déployé à travers l'engagement et la valorisation des élèves

Le projet est présenté par certaines enseignantes comme une activité complémentaire, voire comme une forme de variation pédagogique. Charlotte explique par exemple l'avoir envisagé comme « une occupation intelligente », tandis que Marie le qualifie d'« activité échappatoire » pour Eliott. Selon la littérature, ces représentations peuvent constituer un risque. En effet, si l'activité est perçue comme accessoire ou secondaire, l'investissement des élèves pourrait s'en trouver limité (Renzulli, 2016b).

Pourtant, les enseignantes interrogées relèvent toutes un investissement important des élèves ayant participé au projet. Elles les décrivent comme ayant été engagé.e.s, en manifestant à la fois du plaisir et une autonomie notable dans la réalisation de leur escape game. Ce constat peut être éclairé à la lumière du modèle de la dynamique motivationnelle proposé par Viau (2004), selon lequel l'engagement des élèves dans une activité dépend de trois déterminants : la perception de la valeur de l'activité, le sentiment de contrôlabilité et le sentiment de compétence.

Premièrement, la perception de la valeur de l'activité semble avoir été soutenue par différentes modalités mises en place dans les classes. Bien que les objectifs pédagogiques n'aient pas toujours été explicitement formulés, plusieurs enseignantes ont exprimé des attentes quant à la qualité du projet réalisé. Celles-ci se traduisent par l'exigence d'une production aboutie, l'attention portée à l'orthographe ou encore la finalité de présenter le travail aux pairs. Dans la classe de Juliette, l'activité consistait en la création de supports de révision de mathématiques pour la classe renforçant ainsi le lien entre le projet et les apprentissages scolaires. Ces différentes dimensions paraissent donc avoir contribué à conférer une valeur réelle à l'activité aux yeux des élèves.

Deuxièmement, le sentiment de contrôlabilité apparaît comme un facteur déterminant dans l'engagement observé. Dans la majorité des classes, les élèves ont bénéficié d'une grande liberté dans la conception de leur projet, notamment dans le choix du thème de leur escape game. Cette autonomie s'est accompagnée d'une posture enseignante relativement peu contrôlante. Il convient de préciser que l'octroi d'une importante autonomie ne garantit pas toujours un engagement systématique dans les dispositifs proposés. Certain.e.s élèves s'investissent fortement dans les projets tandis que d'autres peuvent rester en retrait ou se limiter à des tâches peu exigeantes (Meirieu, 2009). Ce constat suggère que la mise en place d'un cadre structurant demeure nécessaire afin de soutenir la mobilisation cognitive de chacun.e. Ainsi, chaque participante a offert un cadre ayant permis aux élèves de s'approprier le projet tout en disposant de repères clairs quant aux exigences attendues.

Troisièmement, le sentiment de compétence, semble également avoir été soutenu par les conditions de mise en œuvre du projet. Le logiciel utilisé apparaît adapté au niveau des élèves du cycle 2, permettant une prise en main relativement rapide. Les attentes formulées par les enseignantes apparaissent comme réalistes et progressives. Les élèves ont eu la possibilité de rechercher des informations sur Internet, de s'appuyer sur leurs références habituelles ou encore de vérifier certaines erreurs à l'aide de l'intelligence artificielle. Ces éléments ont probablement contribué à renforcer le sentiment de pouvoir mener à bien la tâche proposée.

Par ailleurs, l'autonomie observée chez les élèves semble s'inscrire dans la continuité de caractéristiques personnelles déjà présentes avant la mise en œuvre du projet. Plusieurs élèves étaient décrits par les enseignantes comme curieux ou particulièrement autonomes dans leur travail scolaire ou leur quotidien. Selon Charlotte, Clarisse manifeste une curiosité intellectuelle naturelle et s'est rapidement approprié

l'outil numérique proposé. Arthur, décrit comme totalement autonome dans le travail réalisé sur papier mais présentant des lacunes en informatique, a effectué le projet en binôme afin de pallier ses difficultés techniques et de favoriser son autonomie dans le projet grâce à un ajustement organisationnel.

Un autre élément marquant concerne la dimension de valorisation associée au projet. Charlotte observe que Clarisse était particulièrement fière de pouvoir expliquer son travail et montrer aux autres comment utiliser l'outil :

Je trouve que là, elle avait ce petit côté assez fier de montrer comment faire [...]. Je la trouve très motivée, vraiment motivée, mais en plus parfois ce petit côté fier de montrer. [Charlotte, 37min46]

De manière similaire, Marie souligne que la présentation finale du projet à la classe a permis de valoriser le travail réalisé par Eliott :

Je pense que ça les a mis aussi, en tout cas Eliott, un petit peu en valeur par rapport aux autres [...]. Le faire avec la classe, c'est une bonne manière de boucler la boucle. Il a travaillé quand même quelques semaines, quelques mois dessus, en faisant pas mal de recherches, il faut valoriser aussi. [Marie, 23min35]

D'ailleurs, dans le cas d'Eliott, Marie estime que la mise en œuvre du projet, articulée à d'autres mesures mises en place, a contribué à améliorer certains comportements jugés problématiques. Bien que cet effet demeure difficile à mesurer de manière objective, ce constat rejoint l'idée selon laquelle certains comportements perturbateurs peuvent être liés à l'ennui scolaire (Brasseur & Cuhe, 2021 ; Gauvrit, 2022 ; Massé, Nadeau, Bégin & Baudry, 2021).

Ainsi, cette expérience soutient l'idée qu'offrir aux élèves des situations d'apprentissage plus stimulantes et adaptées à leurs besoins pourrait constituer une réponse pédagogique pertinente.

La littérature sur les dispositifs d'enrichissement souligne d'ailleurs que ce type d'approche peut avoir des effets positifs sur les apprentissages et la motivation des élèves même si l'ampleur de ces effets demeure modeste (Gauvrit, 2022). Contrairement à certaines formes de regroupement par niveau, qui peuvent parfois fragiliser l'estime de soi des élèves, les dispositifs d'enrichissement permettent d'accéder à de nouvelles connaissances sans produire d'effets négatifs pour les autres élèves de la classe. Dans cette recherche, la valorisation observée chez plusieurs élèves laisse même supposer que ce type de projet pourrait contribuer à renforcer leur sentiment de reconnaissance et leur estime de soi.

Ainsi, le projet d'enrichissement semble constituer un espace d'engagement, d'autonomie et de valorisation. Les élèves ne se contentent pas d'exécuter des tâches scolaires prescrites mais deviennent concepteurs d'un dispositif destiné à leurs pairs, mobilisant à la fois leurs connaissances, leur créativité et leur capacité d'organisation.

Le projet réalisé par Clarisse illustre parfaitement comment ce type de dispositif peut faire émerger des productions originales lorsque certaines conditions pédagogiques sont réunies. Dans le cadre de cette recherche, il avait été proposé aux enseignantes d'orienter la réalisation de l'escape game selon deux modalités possibles. La première modalité s'inscrivait dans une perspective d'approfondissement des contenus scolaires étudié. La seconde modalité correspondait à une logique d'enrichissement reposant sur les intérêts personnels de l'élève. Or, Clarisse a spontanément développé une troisième modalité qui n'avait pas été anticipée. En s'appuyant sur le thème et les images du canevas proposé sur Genially, elle a d'abord imaginé et rédigé une histoire servant de fil conducteur à son escape game puis elle a élaboré différentes questions en lien avec son récit. Cette démarche n'a aucunement été suggérée par son enseignante qui explique :

Je pouvais répondre à ses questions s'il y en avait, mais je suis pas allée moi la guider. C'est pas moi qui lui ai dit de faire des liens justement avec son histoire du départ. Pas du tout. J'ai vraiment laissé libre. [Charlotte, 14min11]

Ce faisant, elle a construit un véritable univers narratif structurant l'ensemble de son projet. Cette initiative témoigne de la capacité de certain.e.s élèves à dépasser le cadre initialement proposé lorsque l'activité leur laisse une marge suffisante d'exploration et de créativité. Elle illustre ainsi de manière concrète les modèles théoriques contemporains du haut potentiel qui dépassent une conception centrée uniquement sur la performance intellectuelle. Le modèle des trois anneaux de Renzulli souligne en effet que l'expression de la douance résulte de l'articulation entre capacités élevées, créativité et engagement dans la tâche, tandis que le MSHPI met en évidence une potentialité en développement dépendante des interactions entre habilités individuelles, facteurs environnementaux et domaines de réalisation (Brasseur & Cuche, 2021 ; Renzulli, 2016a).

Dans cette perspective, la démarche de Clarisse peut être interprétée comme une manifestation de douance dite créative-productive, c'est-à-dire la capacité à produire une contribution originale et signifiante à partir d'un cadre pédagogique ouvert (Renzulli, 2016b).

Conclusion

Ce travail visait à identifier les conditions de mise en œuvre de projets d'enrichissement en classe régulière, en mettant en lumière les obstacles et les facilitateurs rencontrés par le corps enseignant. Il cherchait à comprendre la manière dont ces dispositifs pouvaient être appropriés au sein de pratiques professionnelles existantes. Dans la mesure où les projets d'enrichissement visent à répondre aux besoins spécifiques des élèves HPI, il s'agissait également d'examiner les effets observés chez les élèves y ayant participé.

Les principaux résultats laissent penser que la mise en place de ce type de projets d'enrichissement en classe régulière semble constituer un dispositif à la fois accessible et flexible qui ne nécessite pas un investissement excessif en temps, contrairement à ce que suggère la littérature (Renzulli, 2016b). Ce constat reste à nuancer, car l'accompagnement initial semble avoir joué un rôle déterminant dans l'implémentation du dispositif. Ainsi, un soutien préalable semble apparaître comme un levier essentiel dans son appropriation et dans l'anticipation des contraintes techniques et organisationnelles.

Initialement destinés aux élèves HPI, les projets réalisés dans le cadre de cette recherche ont tous été élargis à l'ensemble de la classe. Cette démarche s'inscrit dans une logique inclusive et illustre le potentiel de ce dispositif comme un outil de gestion de l'hétérogénéité apprécié tant par les enseignantes que par les élèves. Leur efficacité semble reposer en grande partie sur l'expertise des enseignant.e.s, capables de l'adapter à des profils variés.

Les résultats suggèrent que les difficultés de gestion de la planification peuvent être atténuées par des stratégies telles que le *curriculum compacting* décrit par Renzulli (2016a, p. 7). Cette solution ne semble toutefois pas se suffire à elle-même, les résultats laissant apparaître une tension selon les modalités de mise en œuvre. Ces éléments invitent à formuler l'hypothèse que l'efficacité de cette stratégie dépend étroitement des conditions concrètes de son application.

Enfin, l'engagement des élèves semble favorisé par un équilibre entre autonomie et encadrement. Ces projets semblent globalement soutenir leur motivation et susciter un sentiment de fierté dans certains cas, par exemple lorsqu'un rôle de ressource pour leurs pairs leur est attribué.

L'École publique « assure la construction de connaissances et l'acquisition de compétences permettant à chacun et chacune de développer ses potentialités de manière optimale » (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin, 2024, p.16). En prenant en compte les intérêts personnels de l'élève et en les articulant avec les exigences du PER, la mise en œuvre de projets d'enrichissement permet de donner du sens à son parcours de formation. De ce fait, elle favorise également l'émergence d'une douance créative-productive, telle que décrite par Renzulli (2016a).

En somme, cette recherche suggère que le déploiement de projets d'enrichissement en classe régulière est à la fois accessible, adaptable et valorisant, pour autant que certaines conditions soient réunies,

notamment la mise en place d'un accompagnement initial, une organisation structurée pensée en amont, ainsi que la capacité des enseignant.e.s à adapter le dispositif aux profils des élèves.

L'ensemble de ces résultats doit être considéré avec prudence, car différents biais sont susceptibles d'en influencer l'interprétation. Du côté des participantes, l'engagement volontaire à la suite d'une prise de contact écrite témoigne d'une certaine ouverture à l'innovation pédagogique, peu représentative de l'ensemble du corps enseignant. Par ailleurs, lors des entretiens, certaines ont pu chercher à préserver une image professionnelle jugée favorable, en omettant ou en embellissant certains éléments de leurs pratiques, ce qui renvoie à un biais de désirabilité sociale. Du côté de la chercheuse, la double posture d'enseignante spécialisée et de chercheuse a pu orienter certains discours, rendant plus difficile l'atteinte d'une totale neutralité.

Bien que plusieurs thèmes soient apparus de manière récurrente, le critère de saturation n'est pas forcément atteint. Des entretiens supplémentaires devraient donc être menés pour apporter des compléments ou des nuances aux résultats obtenus.

Sur le plan personnel et professionnel, ce travail m'a permis de mieux comprendre les conditions d'implantation de projets d'enrichissement dans différentes classes régulières du cycle 2. Ce travail constitue une ressource pour proposer des accompagnements similaires auprès des enseignant.e.s des élèves HPI que j'accompagne en m'appuyant sur des éléments argumentés. Il m'a également permis de repérer les moments clés où un soutien s'est avéré nécessaire, ce qui permet de proposer des pistes concrètes qui anticipent les difficultés susceptibles d'être rencontrées. Ainsi, ce travail contribue à faire évoluer ma posture de personne ressource en tant qu'enseignante spécialisée.

En prolongement de cette recherche, il serait intéressant de porter une attention plus spécifique aux effets de ces projets sur les élèves, au-delà des modalités de mise en œuvre. En s'adressant directement à cette population, il serait possible d'explorer leurs ressentis et de les confronter aux perceptions des enseignant.e.s. Par ailleurs, certaines participantes ont suggéré de présenter le projet à l'ensemble de la classe dès le début. Cette piste invite à questionner comment ce dispositif pourrait s'inscrire concrètement dans le curriculum ordinaire et dans quelle mesure chaque élève pourrait y progresser à son rythme, tout en continuant de l'employer comme un outil de gestion de l'hétérogénéité. Enfin, il serait intéressant de confronter les hypothèses formulées dans ce travail à des observations d'une étude qui donnerait davantage de liberté à la forme du projet d'enrichissement envisagé. Bien qu'une marge de manœuvre fût laissée aux enseignantes, la mise en œuvre a été relativement dirigée et préparée, ce qui freine une possible généralisation des résultats.

En conclusion, ces éléments invitent à considérer les projets d'enrichissement non plus comme une réponse ponctuelle à des besoins spécifiques, mais comme un levier plus large au service d'une école inclusive et attentive à la diversité des profils d'apprentissage.

Bibliographie

- Astolfi, J.-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue française de pédagogie*, 103, 5-18.
- Brasseur, S., & Cuche, C. (2021). *Tout savoir sur le haut potentiel*. Mardaga.
- Blanchet, A., & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien* (2^e éd.). Armand Colin.
- Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3).
<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>
- CAST (2011). *Lignes directrices sur la conception universelle de l'apprentissage (UDL) : texte intégral*. CAST.
- Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. (2024). *Plan d'études romand (PER)*. <https://per.ciip.ch/api/files/270>. Consulté le 13.04.2026.
- Cuche, C., & Goldschmidt, I. (2010). Les jeunes à haut(s) potentiel(s) et l'école : entre reconnaissance et intégration... Quelle collaboration avec les enseignants ? In Tordjman, S. (Ed.), *Aider les enfants à haut potentiel en difficulté* (p. 65-81). Presses universitaires de Rennes.
- Davis, K., Christodoulou, J., Seider, S., & Gardner, H. (2011). The theory of multiple intelligences. In R. J. Sternberg & S. B. Kaufman (Eds.), *The Cambridge handbook of intelligence* (p. 485-503). Cambridge University Press.
- Delcomminette, S. (2014). Qu'est-ce que l'intelligence selon Platon? *Revue des Études Grecques*, 127(1), 55-73. <https://doi.org/10.3406/reg.2014.8331>
- Dépelteau, F. (2010). La préparation du test empirique. In F. Dépelteau (Ed.), *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats* (p. 203-241). De Boeck Supérieur.
- Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée. (2021). *Haut potentiel intellectuel (HPI) à l'école régulière : Informations à l'intention du corps enseignant sur le HPI et les mesures de différenciation pédagogique – Version complète*. Sous mandat de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de Suisse romande et du Tessin (CIIP).
- Fougeyrollas, P. (2010). *Le funambule, le fil et la toile : Transformations réciproques du sens du handicap*. Les Presses de l'Université Laval.

Gardner, H., & Hatch, T. (1989). Intelligences. *Educational Researcher*, 18(8), 4-10.

<https://doi.org/10.3102/0013189X018008004>

Gauvrit, N. (2022). *Les surdoués ordinaires*. PUF.

Habib, M. (2023). *Le génie des dys*. Sciences humaines éditions.

Hallée, Y. & Garneau, J. M. É. (2019). L'abduction comme mode d'inférence et méthode de recherche : de l'origine à aujourd'hui. *Recherches qualitatives*, 38(1), 124-140. <https://doi.org/10.7202/1059651ar>

Henrard, S. (2024). TDAH et HPI : clarifier les enjeux du diagnostic. *TDAH Magazine*, 5, 12-19.

Lainé, A., & Mayen, P. (2019). Chapitre 9 - L'instruction au sosie. In A. Lainé & P. Mayen (Eds.), *Valoriser le potentiel d'apprentissage des expériences professionnelles* (p.103-120). Éducagri éditions.

Massé, L., Baudry, C., Nadeau, M.-C., Verret, C., Geoffroy, N., Grenier, J., & Touzin, C. (2021). *Module 1 - Qui sont les élèves doués ?* [Module de formation en ligne]. Université du Québec à Trois-Rivières.

Massé, L., Loisel, C., Couture, C., & Baudry, C. (2021). *Module 3 - Les élèves doués à risque : Qui sont les élèves doublement exceptionnels ?* [Module de formation en ligne]. Université du Québec à Trois-Rivières.

Massé, L., Martineau-Crête, I., Verret, C., & Grenier, J. (2021). *Module 5 - Comment utiliser le modèle de classification de Bloom pour enrichir les activités offertes aux élèves doués ?* [Module de formation en ligne]. Université du Québec à Trois-Rivières.

Massé, L., Nadeau, M.-F., Bégin, J.-Y., & Baudry, C. (2021). *Module 2 – Quels sont les besoins éducatifs des élèves doués ?* [Module de formation en ligne]. Université du Québec à Trois-Rivières.

Massé, L., Nadeau, M.-F., Verret, C., Baudry, C., Brault-Labbé, A., Touzin, C., & Rouaud, É. (2021). Comment distinguer si les manifestations comportementales sont liées au TDAH ou à la douance ? *La Foucade*, 21(2), 18-21.

Meirieu, P. (2009). Le pari de l'éducabilité. *Les Cahiers dynamiques*, 1(43), 4-9.

<https://doi.org/10.3917/lcd.043.0004>

Perrenoud, P. (1999). *Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ?* Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

Ramus, F. (2018). Les surdoués ont-ils un cerveau qualitativement différent? *A.N.A.E.*, 30(154), 281-287.

Renzulli, J. S. (2016a). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. In J. S. Renzulli & S. M. Reis (Eds.), *Reflections on gifted education: Critical works by Joseph S. Renzulli and colleagues* (p. 55-86). Prufrock Press.

- Renzulli, J. S. (2016b). The enrichment triad model: A guide for developing defensible programs for the gifted and talented. In J. S. Renzulli & S. M. Reis (Eds.), *Reflections on gifted education: Critical works by Joseph S. Renzulli and colleagues* (p. 173-192). Prufrock Press.
- Siegle, D. (2018). *Understanding underachievement*. In S. I. Pfeiffer (Ed.), *Handbook of giftedness in children: Psychoeducational theory, research, and best practices* (2nd ed., p. 285-297). Springer.
https://doi.org/10.1007/978-3-319-77004-8_16
- Sternberg, R. J. (1999). The theory of successful intelligence. *Review of General Psychology*, 3(4), 292–316. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.3.4.292>
- Terriot, K., & Ozenne, R. (2015). L'échelle d'intelligence de Wechsler pour enfants, 5e édition (WISC-V). *A.N.A.E.*, 134, 1-8.
- Van Campenhoudt, L., & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4^e éd.). Dunod.
- Vianin, P. (2020). *Comment donner à l'élève les clés de sa réussite ? : L'enseignement des stratégies d'apprentissage à l'école* (2^e éd.). De Boeck Supérieur.
- Viau, R. (2004). *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire*. Communication présentée au 3^e congrès des chercheur.euse.s en éducation, Bruxelles, Belgique.

Annexe 1 : Guide d'entretien

Introduction

- Rappel cadre, anonymat, objectifs de la recherche, etc.

Contexte

- Classe actuelle : degré, climat classe avant mise en place projet, hétérogénéité, dispositif d'enseignement
- Expérience : années d'enseignement, expérience avec les élèves HPI, mise en place de projet autonome
- Concernant l'élève HPI signalé : comment situes-tu l'élève dans ses apprentissages scolaires? Comment était son attitude générale en classe concernant sa mise au travail et sa motivation ?
- Connaissance de Genially avant le projet ?
 - o Cb de temps estimes-tu avoir passé pour te l'approprier avant le démarrage du projet ?
 - o Qu'as-tu pensé de la prise en main ?

Action

Avant

- Comment as-tu organisé la mise en place du projet entre le moment où tu as reçu les canevas en papier (avant vacances d'automne) et le démarrage du projet ?
 - o Combien de semaines après la réception des docs as-tu démarré le projet ?
 - o Comment as-tu pensé l'organisation en termes de temps alloué au projet ?
 - o Selon toi, les vacances d'automne étaient essentielles pour bien te préparer ? En quoi ?
 - o Qu'as-tu préparé en plus du matériel transmis ?
 - o Quelles sont les difficultés que tu as anticipées ?

Pendant

- Comment as-tu présenté le projet aux élèves concernés ?
 - o Comment as-tu perçu l'intérêt des élèves quand tu leur en parlé la première fois ?
- Quand le projet a-t-il démarré et comment s'est-il déroulé ?
 - o Comment juges-tu l'autonomie des élèves pendant le travail ?
 - o Quelle posture as-tu adoptée ?
 - o Comment as-tu géré l'aspect informatique ?
 - o Quels changements sont survenus par rapport à ta planification initiale ?
 - Aurais-tu eu besoin d'une temporalité différente ?
 - o Est-ce qu'il y a des étapes que tu jugerais plus délicates au niveau de la gestion ? Lesquelles ?
 - o Comment t'es-tu organisé.e pour pouvoir gérer la classe et accompagner les élèves dans leur projet, notamment dans les moments les plus délicats que tu viens de mentionner ?
 - o Est-ce que tu as observé des changements d'attitude des élèves au cours du projet ?
 - o Comment as-tu trouvé le climat de classe pendant les périodes où des élèves travaillaient sur le projet ?

- Sur quelles ressources as-tu pu t'appuyer en cas de besoin ?

Buts poursuivis

- A quels élèves as-tu proposé le projet ? Raison du choix des élèves ?
- Quelle thématique as-tu choisi ? Pour quelle raison ?
- Au début du projet, quelles étaient tes attentes/objectifs ? Pour toi ? Pour les élèves ?
 - Ont-ils évolué au cours du projet et comment ?
 - Quelles raisons t'ont poussé à effectuer ces changements ?
 - Comment as-tu évalué les élèves ? Ont-ils été informés des objectifs en amont ?
- De manière générale, quels critères as-tu utilisés pour juger que le projet avançait bien ?

Autres possibles

- Quel est ton ressenti en fin de projet ?
- De quoi aurais-tu eu besoin de plus ou de différent ?
- Quelles sont tes observations sur l'investissement et la motivation des élèves au cours du projet ? Qu'est-ce qui selon toi les a motivés au contraire qu'est-ce qui les a découragés ?
- Si tu devais recommencer ce projet, que ferais-tu autrement ?
 - Envisages-tu de representer un projet sous cette forme à d'autres classes ?
- Selon toi, quelles conditions faciliteraient la généralisation de ce type de projet dans d'autres classes en contexte ordinaire ?
- Quels conseils donnerais-tu à d'autres enseignant.e.s qui travaillerait dans/avec un tel projet ?

Conclusion :

- Demander si un point n'a pas été abordé
- Rappels suppression des données
- Proposition transmission des résultats
- Remerciements

Annexe 2 : Présentation du projet aux participantes

Objectif principal

Identifier les obstacles et les facilitateurs rencontrés par les titulaires dans la mise en œuvre de ce type de projet d'enrichissement ou d'approfondissement en classe ordinaire

Projet

- Créer un questionnaire en vue de remplir un canevas sur Genially afin de proposer un escape game numérique pour la classe
- Des modèles en papier sont fournis en amont pour alléger la charge de travail des titulaires

Population

- Bien que le projet cible prioritairement les élèves HPI, il peut être proposé à l'ensemble de la classe.

Contenu

- Partir des intérêts de l'enfant (enrichissement) ou approfondissement d'une matière scolaire (choix de l'enseignant.e)

Calendrier

- Entre octobre et décembre 2025
- Organisation libre concernant le temps alloué chaque semaine
- Entretien semi-directif en janvier

Objectifs pédagogiques

- Le projet d'inscrit dans l'objectif *EN 23 – utiliser des outils numériques pour réaliser des projets*
- Autre(s) objectif(s) décidé(s) par le/la titulaire (disciplinaire ou CT)