



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Parcours de scolarisation de trois élèves HP : vécus et perceptions des élèves, leurs parents et enseignants

Auteur(s)

Céline Miserez-Caperos, Haute École Pédagogique BEJUNE,

Celine.Miserez@hep-bejune.ch

Pierre-Yves Gerber, Haute École Pédagogique BEJUNE,

Pierre-Yves.Gerber@hep-bejune.ch

Georges-Alain Schertenleib, Haute École Pédagogique BEJUNE,

Georges-Alain.Schertenleib@hep-bejune.ch



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Résumé

Même si la scolarité se déroule bien pour certains enfants à haut potentiel (HP), beaucoup se trouvent en situation scolaire délicate (Terrassier, 2014) et en souffrance dans les relations sociales et dans leur cursus scolaire. Dans cet article, nous donnons la parole à des enfants à haut potentiel, leurs parents et leurs enseignants, pour comprendre comment la scolarité de l'enfant HP est vécue et perçue par l'enfant lui-même, ses parents et son enseignant-e. Les témoignages révèlent une forme de complexité liée à la scolarité de ces enfants.

Mots-clés : enfants à haut potentiel, triple centration (enfants HP, leurs parents et leurs enseignant-e-s), besoins et soutien des enfants HP



Introduction

Lorsqu'on parle d'enfants HP¹, des interrogations fondamentales se posent : « Qu'est-ce qu'une personne HP ? » ; « Qu'est-ce que le haut potentiel (HP) ? ». Le HP est un fonctionnement neurologique particulier (Auclair, 2018 ; Ayer, 2017) qui se traduit concrètement par des capacités accrues, principalement intellectuelles. C'est la particularité de son mode de pensée et de son fonctionnement affectif qui caractérise la personne HP.

On pense souvent, à tort, que l'enfant HP est premier de classe. Bien que certains obtiennent effectivement d'excellents résultats, ce fonctionnement cognitif et affectif particulier peut amener à des difficultés scolaires, mais aussi psychoaffectives et entraîner des conséquences néfastes en termes de développement personnel et d'avenir socioprofessionnel (Ayer, 2017). Comment les enfants vivent-ils leur scolarité, malgré les éventuelles difficultés (sociales, scolaires, psychoaffectives, etc. ? Dans cet article, nous avons interrogé des enfants HP, leurs parents et un de leurs enseignant·e·s dans le but de comprendre leur vécu et leur perception de la scolarité de l'enfant HP.

Problématique

La société actuelle s'inscrit de plus en plus dans une perspective inclusive, dans laquelle s'insère l'inclusion scolaire (Potvin, 2014). Cette dernière est réalisée lorsque tous les élèves, ayant des besoins spécifiques ou non, sont scolarisés dans des classes ordinaires à plein temps, à proximité de leur lieu de domicile (Doudin, 2011). Ainsi, une école inclusive « se dote de ressources et de services et les rend accessibles en fonction des besoins des apprenants ; elle adapte ses services, ses pratiques et son curriculum » (Potvin, 2014, p.197). Qu'en est-il des enfants diagnostiqués HP?

Bien que la scolarité de certains enfants diagnostiqués HP se déroule bien, beaucoup sont en situation scolaire délicate et montrent des capacités en dents de scie (Giordan et Bianda, 2006 ; Terrassier, 2014). Des témoignages d'enfants HP soulignent que ceux-ci ne se sentent pas toujours bien à l'école et dans les relations sociales. Pour eux, HP rime souvent avec ennui, moquerie et souffrance par rapport à leur inclusion sociale et scolaire (Droehnlé-Breit, 2012). Certaines études relèvent une forme d'incompréhension des enseignants quant aux comportements et capacités scolaires de ces élèves (Ramon, 2010). Les parents, quant à

¹ Enfants à haut potentiel. Par simplification, nous emploierons dans le texte *enfant HP*, comme eux-mêmes se nomment. Il est à noter que la terminologie n'est pas uniforme selon les pays. Au Québec, les recherches parlent principalement de « douance » et « haut potentiel intellectuel (HP ou HPI) » ; en France, il est plutôt question d'« enfant intellectuellement précoce » (EIP) ou de « précocité intellectuelle » ; en Suisse, pays dans lequel cette recherche a été menée, le terme « haut potentiel » (HP) est souvent utilisé.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

eux, soulignent les difficultés et la souffrance de leurs enfants dans l'institution scolaire face à certains enseignant-e-s ou enfants qui ne comprennent pas leurs différences et leur haut potentiel (Reynaud, 2016).

Dès lors, un certain nombre de questions se posent : sur quelle base, un enfant est-il diagnostiqué HP ? En quoi ce diagnostic est-il encore pertinent aujourd'hui et quel impact a-t-il pour les enfants HP, leurs parents et leurs enseignant-e-s ? Comment faire pour que le haut potentiel ne rime plus avec ennui en classe ? La différenciation pédagogique pourrait-elle être un outil pédagogique pertinent pour l'éviter ? Les enseignant-e-s y recourent-ils ? Quel soutien apporter à ces enfants ? Quels sont leurs besoins ? Les enseignant-e-s développent-ils d'autres outils pour que l'enfant HP se sente mieux dans sa scolarité (dans la classe, dans son travail scolaire) ? Ces quelques questions se trouvent en trame de fond de cet article. Nous tenterons d'y apporter des réponses tant du point de vue de la littérature que du point de vue empirique de la recherche que nous présentons ici.

La littérature présente des recherches s'intéressant soit uniquement aux enfants, soit aux enfants et à leurs parents, soit encore aux enfants et aux enseignant-e-s. Rares sont celles qui prennent en considération autant les enfants, les parents que les enseignant-e-s, autour de thématiques similaires, liées à la scolarité de l'enfant. La problématique que nous développons peut apporter certaines réponses aux questions soulevées. Par conséquent, nous formulons ainsi notre question de recherche : comment la scolarité de l'enfant HP est-elle vécue et perçue par celui-ci, ses parents et son enseignant ?

Cadre théorique

Diagnostic du haut potentiel et inégalités : quel diagnostic pour quels besoins ?

Revenons aux interrogations soulevées dans la problématique et intéressons-nous plus précisément à la question du diagnostic. Bak (2013) parle d'une nécessité de (re)trouver un *sens* par le diagnostic. Ces propos font écho certains questionnements, tels que :

- En quoi ce diagnostic fait-il sens pour les enfants HP, mais aussi pour leur famille ?
- Lorsqu'on parle d'un diagnostic qui fait sens, cela implique-t-il que ce sens puisse avoir été perdu ?

Pour Bak, lorsqu'un parent découvre que son enfant présente un haut potentiel, cela peut le renvoyer à son propre vécu, qu'il soit HP ou non. Cette relation parentale est complexe et le parent peut craindre, à travers son enfant, de revivre sa propre histoire. Ainsi, l'établissement d'un diagnostic peut amener le parent à trouver un sens à son vécu. Du côté de l'enfant, bien que son potentiel soit susceptible de lui permettre d'être



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

brillant, il se trouve très souvent dans des « situations [...] difficiles et [...] complexes, en souffrance avec l'école » (Bak, 2013, p.8). Dans ces cas-là, diagnostiquer le HP peut l'aider à comprendre sa différence, l'amenant ainsi à trouver un sens à sa situation.

Le diagnostic consiste en un bilan global comprenant un test de mesure des capacités intellectuelles (test de QI). L'échelle de l'intelligence la plus répandue, l'échelle de Wechsler², évalue différents aspects du fonctionnement intellectuel de l'enfant, impliqués dans les apprentissages scolaires, selon une série de sous-tests (aptitudes verbales et visuo-spatiales, mémoire de travail et vitesse de traitement) et calcule un score par rapport à une moyenne de 100³.

Lorsqu'on parle de diagnostic, on remarque une sous-représentation des filles. Des études l'expliquent par la capacité d'adaptation de celles-ci qui « ne veulent pas se faire remarquer et s'adaptent par conséquent à leur environnement » (Reichle et al., 2014, p.71). En outre, les filles ont tendance à dissimuler leurs capacités plutôt qu'à les rendre visibles, ce qui peut, chez certaines filles HP, nuire à la perception et à l'estime qu'elles ont d'elles-mêmes (Holling et Kanning, 1999).

Selon les critères de l'Organisation mondiale de la Santé, une personne ayant un QI égal ou supérieur à 130 présenterait un fonctionnement HP, « bien que dans la pratique, la limite ne soit pas aussi claire. [En effet] le score du QI total est de plus en plus remis en question, car il ne reflète pas toujours les capacités de l'enfant [notamment] lorsque les performances sont hétérogènes ». Les résultats des sous-tests ne « devraient pas être moyennés [puisqu'] le QI total moyen ne représente aucune réalité » (Ayer, 2017, p.3). En effet, actuellement, une forte tendance existe chez les spécialistes (par exemple, Habib, 2014) à identifier comme HP une personne se trouvant au-dessus de 130 dans l'un des sous-tests même si le chiffre final moyen est en dessous. Un autre cas de figure existe, notamment en cas d'absence de diagnostic lorsque les sous-tests sont tous au-dessous de 130, alors que le fonctionnement de l'enfant fait référence à des particularités de HP. Comme le mentionnent Schmidt-Atzert et Amelang (2012), « un problème essentiel du diagnostic de la surdouance réside dans la définition même de cette notion, dont l'étendue sémantique est discutable » (p.495). Par conséquent, il semble nécessaire d'être vigilant avec l'établissement du diagnostic du HP et d'être attentif aux besoins de ces personnes, ainsi qu'au soutien le plus adéquat possible à leur apporter (Habib, 2014). Ceci corrobore les propos de Guénolé et Baleyte (2017) : « il n'existe de fait aucun argument de poids [...] permettant d'apporter une validité externe satisfaisante à un seuil

² Pour les enfants, il s'agit de la *Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC)*. Pour les adultes, la *Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS)* est principalement utilisée.

³ Ainsi, en théorie, 68% de la population se situe entre 85 et 115. Et à l'inverse, 2.2% d'individus obtiennent un QI de 130 ou plus (Ayer, 2017).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

précis de QI pour définir le surdon intellectuel » (p.23). De ces études, nous observons que la notion de QI ne semble pas stabilisée scientifiquement parlant et qu'elle peut discréditer la notion de HP. Cependant, bien que la manière dont le QI est établi soit discutable, il reste l'unique instrument actuellement utilisé et permettant un (éventuel) diagnostic de HP.

Caractéristiques, besoins, soutien des enfants HP :

Reprenons ici les questions liées aux besoins, au soutien des enfants HP et à la différenciation en classe.

Comme le mentionnent Plaisance et al. (2007), le fait de se trouver dans une inclusion scolaire nécessite de partir des besoins des élèves et d'y ajuster ensuite les services ou pratiques mobilisés dans le but de faire réussir tous les élèves. Selon Potvin (2014), ces

[...] principes concernent tous les savoirs, savoir-faire et savoir-être mobilisés ou développés à l'école, à tous les paliers d'intervention : [...] politiques et programmes, curriculum, services éducatifs ou complémentaires (psychologues, orthophonistes, etc), pratiques administratives, spécialisées et pédagogiques, relations avec les familles et la communauté. (p.189)

Concernant la prise en charge des différents besoins des enfants HP, Gramond et Simon (2016) soulignent l'importance et le bienfait d'offrir la possibilité de sortir du cadre scolaire une ou deux fois par semaine pour rencontrer d'autres élèves HP, échanger et approfondir certains domaines. De la même manière, dans les cantons suisses du Jura et de Berne, des structures existent depuis plusieurs années, permettant à l'élève HP de rencontrer une demi-journée par semaine d'autres enfants HP sur temps scolaire⁴ (Burgener, Pfister et Stricker, 2016 ; Weber, 2016). Cette façon de procéder (sortir ces enfants du système par moments) montre que la différenciation pédagogique à elle seule peut ne pas toujours suffire. Paradoxalement, bien que l'on se trouve au centre du concept d'inclusion (sortir les enfants HP de la classe pour *une meilleure prise en charge de leurs besoins*), le fait de les sortir constitue une forme d'exclusion.

Ceci met en exergue la question de l'adaptation, ses contours, ses limites, en priorité pour l'élève HP, mais aussi pour l'enseignant·e⁵. En effet, en fréquentant une structure externe quelques heures par semaine, l'enfant

⁴ Notons au passage que pour faire partie de ces structures en Suisse, le QI doit être au minimum de 130 à Berne, alors qu'au Jura, 125 suffit. Cette *relativité* existe aussi ailleurs : la Grande Bretagne a fixé la barre à 120, comme certains états américains. Le canton de Neuchâtel mentionne 130 (Département de l'éducation, de la culture et des sports, Service de l'enseignement obligatoire, 2009).

⁵ L'adaptation concerne évidemment tous les acteurs : parents, directeurs, etc. C'est en fait le système dans son entier qui évolue en s'adaptant mutuellement : la formation, la société, la loi, les plans d'études.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

HP doit s'adapter lors de son retour en classe. Inconvénient : il doit « rattraper » le travail effectué par ses camarades durant son absence ; avantage : il est moins soumis à la répétition. Certains enfants HP peinent à s'adapter dans le système scolaire, mais aussi dans les relations sociales. Ces difficultés d'adaptation seraient en partie liées aux traits qui les caractérisent : « une façon d'être au monde différente, [...] une hypersensibilité, une réactivité émotionnelle exacerbée, une réceptivité affective, une extrême empathie [une] ingérence affective [...] constante, [une] lucidité aiguisée sur le monde. Sans relâche. Épuisante, souvent inquiétante » (Siaud-Facchin, 2015, pp.18-19). Ainsi, lorsqu'il parle d'adaptation (ou de suradaptation), Magnin (2010) mentionne que dans ses rapports sociaux, l'élève franchit parfois « la frontière abstraite qui sépare le compromis de la compromission. Pour être accepté, reconnu par les autres, on peut ainsi basculer dans le déni de soi » (pp. 43-44). En éprouvant le besoin de se « fondre dans la masse », l'élève tend à moduler son comportement en fonction des autres élèves (Cuche, et al., 2010). Asper-Brack (2005) ajoute que, dans ces situations d'adaptation, ces enfants peuvent se sentir en décalage et voir des frustrations s'accumuler.

Comment apprendre dans la différence ?

Quand est-il de l'apprentissage des enfants HP ? Selon certains auteurs (Giordan et Bind, 2006 ; Siaud-Facchin, 2012), il n'est pas toujours facile pour les enfants HP de mobiliser leurs grandes compétences pour apprendre. Giordan et Binda (2006) soulignent, par exemple, que ces enfants ressentent un besoin de contrôle « immense, voire absolu » ; ils ont souvent besoin d'aller jusqu'au bout de leurs réflexions, « au bout des choses », se trouvant ainsi en quête de sens permanent. Les auteurs relèvent un besoin de tout vouloir comprendre, en questionnant autant l'entourage que les différents outils à disposition (livres, internet, etc.). Et lorsqu'une incertitude émerge, ces enfants peuvent se trouver déstabilisés. Dès lors, comment l'école peut-elle leur permettre l'élaboration d'un savoir ?

La littérature ne propose pas de *recettes miracles* pour aider ces enfants à apprendre car une dynamique d'apprentissage ne repose pas que sur des aspects cognitifs, mais aussi sur des rapports affectifs et sociaux. Par conséquent, il est important que ces enfants aient conscience de leurs propres processus d'apprentissage, d'autant plus que nombre d'entre eux présentent des troubles associés au HP : dyslexie, dyspraxie, dyscalculie, dysorthographe, dysphasie, dyschronie, TDAH. Certains auteurs (Habib, 2014 ; Pradeille, 2012 ; Terrassier, 2014) soulignent que les enfants HP seraient davantage sujets aux troubles *dys* que d'autres élèves. Des recherches (par ex., Springer et Deutsch, 2000) traitant des troubles associés au haut potentiel, montrent que la dyslexie – tout comme la dysorthographe – peut être associée à un déficit dans le traitement séquentiel de l'information. Or, il semblerait que certains enfants HP lisent de manière globale et comprennent le sens de la phrase, tout en



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

rencontrant des difficultés lors du déchiffrage d'un texte (Siaud-Facchin, 2012). De plus, un élève HP *dys* pourrait être capable, au moins temporairement, de « compenser son trouble d'apprentissage grâce à ses stratégies cognitives particulières, le dépistage étant donc rendu de ce fait particulièrement difficile » (Pradeille, 2012, p.105). C'est une des raisons pour lesquelles certains enfants HP *dys* ne sont diagnostiqués que tardivement : l'enfant et sa famille prennent alors conscience que certains problèmes ne sont pas uniquement liés au HP, mais aussi à un trouble *dys*, trop longtemps ignoré, car en partie compensé.

Bien que la littérature apporte des éléments de réponses aux questions que nous avons soulevées, ces derniers restent toutefois encore insuffisants : par exemple, la différenciation pédagogique à elle seule ne suffit pas toujours ; sortir ces élèves de la classe est contraire à la volonté de l'inclusion. De même, leur besoin de contrôle et leur sur-adaptation est problématique pour eux ; leur apprentissage est parfois entravé par des troubles *dys*. Cette littérature recense des propos provenant soit des enfants, soit des parents, soit des enseignants, mais rarement de témoignages croisés. C'est la raison pour laquelle l'originalité de notre recherche réside dans la triple centration que nous adoptons en donnant la parole à des enfants HP, à leurs parents et à leur enseignant-e, afin de comprendre comment la scolarité de l'enfants HP est vécue et perçue par ces derniers.

Méthodologie

À travers une démarche descriptive et compréhensive, nous présentons le point de vue de l'enfant et ses besoins scolaires spécifiques. Les enseignant-e-s nous apportent leur représentation de ces enfants et leur compréhension de la manière dont ils vivent leur enseignement. Nous mettons également en évidence leurs besoins quant à leur enseignement/encadrement des enfants HP. Le regard des parents nous permet de mieux comprendre le fonctionnement de leur enfant d'un point de vue scolaire et social.

Profil des participants

Trois enfants, leurs parents et leurs enseignant-e-s ont participé à cette étude :

- Marie (12 ans / 9^e H⁶), Alexandre (11 ans / 8^e H) et Julien (9 ans / 6^e H)
- La maman de Marie, la maman d'Alexandre et les parents de Julien

⁶ H pour HarmoS : la convention d'harmonisation de l'organisation scolaire entre les cantons suisses mise en place progressivement depuis 2009. La scolarité obligatoire y dure 11 ans dont les deux ans de l'ancienne école enfantine; elle est découpée en trois cycles : cycle 1, de la 1^{ère} à la 4^{ème}, cycle 2 de la 5^{ème} à la 8^{ème} et cycle 3 de la 9^{ème} à la 11^{ème}. Les enfants commencent l'école à l'âge de quatre ans.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Trois anciens enseignant-e-s « positifs » de Marie, d'Alexandre et de Julien. Ces enseignant-e-s ont été décrits par les parents, comme ayant permis de répondre positivement aux particularités de leur enfant.

Ces trois familles, domiciliées dans le canton suisse de Neuchâtel, ont souhaité participer afin d'aider le système scolaire de manière globale à développer une vision plus fine des réalités propres par laquelle elles sont passées. Elles ont toutes souffert, d'une manière ou d'une autre, et entrent donc dans la catégorie des familles dont les enfants n'ont pas *bien vécu* une partie de leur scolarité passée.

Instrument

Les propos des parents, des enseignant-e-s et des enfants ont été recueillis au moyen d'entretiens semi-directifs (Savoie-Zajc, 2009). Bien que les guides d'entretien s'adaptent à notre population, les thématiques qui les constituent sont similaires dans les trois guides, afin de pouvoir croiser les données. En effet, dans l'entretien mené auprès des parents, les thématiques abordées concernent la compréhension de ce que signifie *être parent d'enfant HP* au sein de la famille et à l'école, la gestion temporelle et organisationnelle de la classe vécue par leur enfant, la gestion émotionnelle et affective de l'enfant, ainsi que la gestion des contenus d'apprentissage.

Les thématiques développées dans l'entretien avec l'enfant décrivent la manière dont ce dernier vit sa scolarité d'enfant HP, ses relations sociales avec ses camarades, ses spécificités ou encore ses difficultés. La gestion des contenus d'apprentissage, la gestion temporelle et organisationnelle de la classe vécue par l'enfant, et la gestion émotionnelle et affective de l'enfant en classe, ont également été abordées.

Dans son entretien, l'enseignant-e nous a informés de sa manière d'accompagner et d'encadrer un ou plusieurs enfants HP, de pratiquer la différenciation au quotidien, ainsi que d'éventuelles difficultés rencontrées ou de besoins à combler. Les thématiques concernant la gestion des contenus d'apprentissage, la gestion temporelle et organisationnelle de la classe vécue par l'enfant, et la gestion émotionnelle, affective et relationnelle de l'enfant en classe, ont également été discutées.

Démarches d'analyse

Afin de mieux comprendre l'articulation entre les perspectives propres à chacun des membres de cette triple centration (enfant, enseignant-e et parent), nous nous sommes orientés vers une démarche de recherche descriptive et compréhensive de type qualitatif (Kaufmann, 2011 ; Schurmans, 2009). En procédant en un va-et-vient dans lequel le terrain et la théorie se nourrissent et se construisent mutuellement, nous avons pu entrer plus en détail dans nos données et mieux les comprendre.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Les neuf entretiens semi-directifs ont été analysés de manière qualitative (Maroy, 1995). Nous avons opté pour une analyse thématique horizontale (Barbillon et Leroy, 2012). De plus, afin de mieux saisir les perspectives de chaque participant, nous avons, dans un premier temps, analysé nos données sur la base des questions de nos guides d'entretien, reprenant les thématiques abordées dans le cadre théorique, constituant ainsi nos catégories de contenu⁷ (Bourgeois et Piret, 2006 ; Coffey et Atkinson, 1996). Dans un deuxième temps, nous avons repris chaque entretien individuellement, en l'analysant selon la théorisation ancrée (Paillé, 1994), c'est-à-dire en partant directement des données empiriques.

Résultats

Commençons par présenter brièvement les profils des trois enfants HP de notre étude, qui ont été construits sur la base des propos recueillis dans les entretiens avec les enfants, leurs parents et leurs enseignants. Cette vue d'ensemble nous permettra ensuite de nous centrer plus spécifiquement sur les thématiques ressorties des entretiens, c'est-à-dire le diagnostic, le soutien et la prise en compte des besoins spécifiques, les troubles associés et les processus d'adaptation.

Brefs profils de Marie, Alexandre et Julien

Profil de Marie :

Selon sa maman, Marie est une fille sensible, timide, réservée et vite stressée lorsqu'elle aborde une nouvelle situation. Les débuts de sa scolarité ont été quelque peu chaotiques, car la jeune fille ne se sentait pas à sa place en classe. Dans ses relations sociales, Marie souligne avoir toujours ressenti un décalage par rapport à ses camarades, ce qui l'a amenée à s'adapter, pour faire partie de certains groupes. En classe, son enseignant la perçoit comme une élève discrète, qui s'exprime rarement, mais qui, sur le plan des apprentissages, est très curieuse et intègre rapidement les nouveaux contenus d'information – elle a su lire à trois ans et demi. Il remarque également qu'elle n'est pas toujours organisée.

Profil d'Alexandre :

Alexandre se définit comme étant créatif, assez autonome, sociable, plein d'humour, fasciné par le fonctionnement du monde, le sens de la vie et de la mort. Pour sa maman, il est persévérant et perfectionniste lorsqu'une tâche l'intéresse. Mais l'inverse est aussi vrai. Il déteste s'ennuyer. Son enseignante⁸ de 7^e H explique que, à l'instar d'autres élèves HP qu'elle a connus, il éprouve un grand besoin de reconnaissance. Son comportement en classe n'est « pas tout simple » (5:14) : il teste les limites, est parfois impulsif. Il peut se mettre en colère lorsqu'il ressent de l'injustice, peut être angoissé face à une tâche qui lui pose problème. Il est doté d'une

⁷ Voir section *Instrument* dans la section *Méthodologie*.

⁸ C'est elle qui a participé à l'entretien dans le cadre de cette recherche.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

« autre sensibilité [...] et d'un autre sens de l'humour que les enfants de son âge » (5:17), ce qui amène parfois l'enseignante à une sorte de complicité avec lui qui fait « que ça se passait mieux » (5:70).

Profil de Julien :

Comme Alexandre, Julien pense avoir beaucoup d'humour et parle tout le temps. Dans les spécificités, relevons le *problème* de la relation à l'autre. Pour Julien, être assis à côté de quelqu'un « est impossible » dit son enseignante, « tellement il ne peut s'empêcher d'être en interaction ». Elle remarque que Julien est persévérant lorsqu'il est intéressé. Selon son enseignante, Julien se sent parfois harcelé ; elle ajoute que ce n'est souvent pas réellement le cas. Sur le plan relationnel, « c'est pas toujours facile » pour lui, (308), ajoute-t-elle ; il se sent parfois victime, ce qui souligne une sensibilité à fleur de peau, un besoin d'être rassuré.

Diagnostic

Cette section illustre les interrogations soulevées concernant l'établissement du diagnostic, de sa pertinence et de son impact.

L'annonce du diagnostic de HP⁹ a eu, chez les trois enfants, un impact important dans leur vie familiale et scolaire. Pour Alexandre, le fait d'avoir été diagnostiqué HP alors qu'il était en 2^e H – il avait alors cinq ans – l'a rassuré : « Je comprenais enfin pourquoi je ramais, [pourquoi], c'était difficile pour moi, pourquoi je m'énervais des fois ou que je comprenais pas des trucs ou bien que ça me semblait absurde. » (3:10). Marie, testée à 7 ans et demi, a éprouvé ce même sentiment. La maman confie que l'annonce de ce diagnostic l'a détendue et rassurée. Ses parents ont également trouvé, en cette nouvelle situation, une meilleure compréhension de ce besoin presque continu d'apprendre ou de cette curiosité souvent insatisfaite dans les réponses que ces derniers apportaient aux questions de Marie.

Julien a, quant à lui, réalisé deux fois des tests de QI : ce n'est qu'à la seconde fois que les tests, effectués à la demande des parents, ont révélé formellement un haut potentiel. Ceci fait écho à l'étude de Schmidt-Atzert et Amelang (2012), indiquant qu'un diagnostic de QI peut ne pas être pris en compte s'il se situe en-dessous des 130. En effet, à la suite des premiers tests effectués, Julien n'a pas été considéré comme HP, en raison du QI *trop bas*, bien que son *fonctionnement* et ses particularités soient tels.

L'enseignante de Julien souligne l'importance de pouvoir se référer à des diagnostics spécifiques pour mieux *comprendre*, *accompagner* les

⁹ Pour Julien, le WISC a été utilisé les deux fois avec comme scores : 113, puis 145 (avec un intervalle d'un peu plus d'un an). Marie a obtenu un score au WISC entre 140 et 150, et Alexandre a passé le WPPSI avec un score de 136.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

enfants de sa classe : un même comportement peut être lié à différentes causes (deuil, problème familial, violences subies à l'école, TDAH, etc.) et le fait qu'un enfant soit diagnostiqué HP ou non aide à choisir parmi les différents types de *réponses* possibles à apporter.

Soutien et prise en compte des besoins spécifiques des enfants HP dans le cadre scolaire.

Quand est-il du soutien, des besoins des enfants HP et de la différenciation en classe ?

Alexandre considère qu'il a plus de connaissances que ses copains. Pourtant, paradoxalement, la grande peur de l'échec sur laquelle il insiste est causée par la crainte que ceux-ci, dont certains « sont très forts » (3:185), le dépassent : il a envie d'être au moins à leur niveau. Il relève des moments de blocage dans un apprentissage : « j'ai envie de détruire quelque chose » (3:175), par exemple « je chiffonne des feuilles » (3:176). Dans ces cas-là, il a besoin de se relaxer puisque, lorsqu'il est calmé, il bute moins sur certains éléments qui l'empêchent d'avancer.

Les trois enfants soulignent un profond ennui en classe ou à la maison lors des exercices de répétition. L'enseignante d'Alexandre confirme : il « met [un peu] les pieds contre le mur parce qu'une fois qu'il a compris, il ne voit pas pourquoi il faut en faire plus » (5:14). Elle exige cependant la réalisation d'un minimum dans les diverses tâches, à l'instar de ses camarades, avant de pouvoir s'adonner à d'autres activités telles que lire, préparer un exposé sur un thème de son choix, travailler dans un dossier créé spécifiquement pour lui, etc. Sur la base du suivi des devoirs à domicile, la mère d'Alexandre confirme également ce refus de réviser ce qu'il considère déjà savoir. Il a constamment besoin d'être nourri et adore la lecture : à l'école, « il a lu toute la bibliothèque de sa classe » (1:174) et à la maison « il lit des gros pavés » (1:70). Il a soif d'apprendre de nouvelles choses.

En plus des répétitions des contenus d'apprentissages qui l'ennuient profondément, notamment durant les leçons de mathématiques, matière dans laquelle elle excelle, Marie raconte qu'elle déteste aussi les corrections d'exercices en groupe. Son enseignant observe que « ce qui est scolaire¹⁰ [ne] l'intéresse pas ; [...] rechercher des mots dans le dictionnaire, [...] corriger un exercice [...] elle essayait d'y échapper » (104-109).

Ainsi, le rapport au travail et à l'effort semblent constituer des sources de frustrations pour ces enfants, car elles sont liées au fait de ne pas se sentir écoutés dans leurs besoins. En effet, le goût de l'effort semble

¹⁰ Il semble ressortir que selon cette représentation-là, ce qui est scolaire rime avec des activités dont on peut dire pour le moins que la créativité, le défi ou l'exploration ne sont pas très présents.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

compliqué. Selon Alexandre et Julien, la raison est liée à l'ennui du *drill*, au fait de ne rien apprendre. L'enseignante de Julien dit qu'il « doit apprendre encore à travailler » ajoutant qu'il ne « sait pas [ce qu'est travailler], parce qu'il a de la facilité » (318).

Concernant le cursus scolaire, Marie et Julien ont momentanément fréquenté une autre école ou structure scolaire. La maman de Marie souhaitait que sa fille suive des cours dans une structure privée, un demi-jour par semaine, sur le temps scolaire. L'enfant devait alors, à son retour en classe, rattraper le travail manqué, ayant ainsi moins de répétitions en classe. Bien que la sœur aînée de Marie, HP également et au bord de la phobie scolaire, ait fréquenté cette structure, la direction de l'école a tout d'abord refusé que Marie en bénéficie, afin de ne pas créer de précédent. La maman a finalement obtenu que Marie aille dans cette structure, pour autant que cette situation ne soit pas ébruitée. De leur côté, les parents de Julien ont dû « choisir » de le placer dans une école privée qui, leur avait-on assuré, « connaissait bien les HP » (146), car le garçon s'est trouvé dans une impasse scolaire¹¹. Ce changement n'a toutefois pas été bénéfique pour Julien qui a réintégré, quelques années plus tard, l'école publique (Gerber, Miserez-Caperos et Schertenleib, 2018). Ces exemples soulignent la souffrance, le sentiment d'exclusion et le fait d'avoir dû, à un moment donné, sortir du système scolaire.

Alexandre a, lui aussi, vécu de l'exclusion à l'école, mais de la part de ses camarades qui l'ont harcelé, allant jusqu'à créer un *club anti-Alexandre*. En effet, de nature sociable et généreuse, il éprouve un grand besoin d'être *reconnu*. Pour cela, il ne peut s'empêcher d'aider ses camarades et son enseignante en leur racontant ce qu'il connaît déjà. Cependant, cela lui a joué des tours, car en étant harcelé, il « réagissait mal en classe et se faisait punir par son enseignante » (1:115).

Concernant les questions de différenciation en classe¹², l'enseignante de Julien raconte qu'elle donne à chaque élève un cahier intitulé « Projet personnel », dans lequel il peut « faire un exposé, [...] faire une exposition de peinture [...] c'est [son] projet » (717). Le fait de proposer des fiches supplémentaires, un travail annexe (exposé, lecture de livres, etc.), voire même autoriser l'élève à certaines variantes dans les devoirs (recopier le vocabulaire « en couleur ou en [forme de] soleil », 883-884) permet à ces enfants de rendre des contenus d'apprentissage moins répétitifs, plus ludiques, tout en laissant émerger une forme de créativité s'ils en ressentent le besoin. En effet, en procédant de la sorte, l'enseignant-e aide l'enfant à *être nourri* de différentes manières. Pour l'enseignante d'Alexandre, les élèves HP « ont le droit à autant d'égards

¹¹ Il était régulièrement sorti, « exclu » de la classe : mis à travailler seul dans le corridor ou dans une autre classe par exemple.

¹² Un enseignement différencié prévoit une adaptation à chaque enfant, selon son stade de développement ou d'apprentissage (par ex., degré de difficulté, quantité de devoir, aide spécifique, etc.) Paré et Prud'homme (2014).



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

que des enfants qui ont des difficultés cognitives » (5:184) pour qu'ils soient compris dans leurs particularités. Cette prise en compte nécessite cependant d'être informé du diagnostic et de connaître les particularités de ces enfants¹³. Les connaissances d'Alexandre dépassent souvent celles de ses enseignant-e-s dans certains domaines ; dans d'autres où il est moins à l'aise, il pourrait rester longtemps inactif ou bloqué. Ces attitudes peuvent être perçues comme des comportements inadéquats, voire provocateurs. Les formes de différenciation pour ces élèves-là sont donc particulières et parfois complexes à mettre en place. Par exemple, pour Alexandre et Julien, elles concernent davantage leur fonctionnement relationnel et émotionnel que cognitif.

Des troubles associés au HP

Les trois enfants présentent des troubles associés : dyslexie pour Alexandre et Julien (en cours de diagnostic), dyslexie et dysorthographe pour Marie. Examinons son cas : elle a vécu une forme de non-équité liée à ses troubles *dys* qui n'ont pu être décelés qu'en 6^e H, car, comme le mentionnait une de ses anciennes enseignantes, « Marie a su lire très vite, c'est [donc] impossible qu'elle soit dyslexique » (257). Siaud-Facchin (2012) relève qu'un enfant HP peut rencontrer des difficultés dans le déchiffrement d'un texte tout en comprenant le sens de la phrase. Ainsi, ce n'est pas parce que Marie a su lire tôt qu'elle ne peut pas être dyslexique. Dans un autre cas de figure, lorsqu'elle était en 8^e H, Marie s'est sentie « discriminée » (711) par une « ancienne enseignante de français qui, sous prétexte qu'elle avait la moyenne, ne voulait pas lui donner de temps supplémentaire pour la relecture, [ni même qu'elle utilise un] iPad avec [l'application] pour dyslexique » (712-714). Marie a finalement reçu cette autorisation, mais n'a pas eu droit au temps de relecture supplémentaire. Cette non-reconnaissance et non-prise en compte de ses troubles *dys* par rapport à ses camarades – une fille de sa classe, dyslexique également, avait droit au temps supplémentaire – a profondément touché Marie et sa maman. Nous sommes là au cœur de la réflexion sur l'équité qui veut que l'on puisse donner en fonction des besoins : quel est le besoin ? Avoir la moyenne ? Réussir au mieux de ses potentialités ?

Adaptation / suradaptation / exclusion

Il nous paraît ici essentiel de pointer une réflexion liée au genre, lorsqu'on aborde la question de l'adaptation/suradaptation. Comme l'ont montré certains auteurs (Reichle et al., 2014), les filles HP sont souvent sous-représentées, en raison de leurs capacités d'adaptation. Marie semble en être un exemple. Elle se sent différente de ses camarades ; selon la maman, « des filles de sa classe peuvent discuter des heures de maquillage ou de mode. Et [...] ça, ça l'intéresse pas » (423-424). Elle

¹³ Ceci fait écho aux propos de l'enseignante de Julien, lorsqu'elle souligne l'importance de connaître le diagnostic du HP, pour pouvoir adapter au mieux son enseignement, son encadrement.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

pense que les centres d'intérêt de sa fille sont un peu différents de ceux de ses camarades, ce qui l'amène à s'adapter, du moins temporairement, pour ne pas se sentir exclue du groupe. Mais, malgré cette adaptation constante et le fait qu'elle ait des copines, elle se fait rarement inviter. Par ailleurs, cette suradaptation semble aiguïser sa grande sensibilité qui peuvent provoquer des tensions à la maison.

Cette question de l'adaptation se retrouve également chez Alexandre qui trouve agréable d'être entre enfants HP, « on se sent bien entre nous, c'est un peu comme un peuple » (3:273). Se pose une question centrale : jusqu'où peut-on s'adapter ? Les résultats de notre étude se trouvent en lien avec les propos d'Asper-Brack (2005), lorsqu'elle parle de la non-adaptation au système scolaire. Selon l'auteure, ces formes d'adaptation et suradaptation, liées aussi à une forme d'exclusion (par ex., le club anti-Alexandre), ne sont pas sans conséquences pour les enfants : la maman de Marie qui évalue la souffrance de Marie au début de sa scolarité à 8 sur 10, ou Julien qui, se trouvant dans une impasse scolaire, refusait d'aller à l'école.

Il faut également observer l'adaptation du système scolaire ces dernières années. Par exemple, dans le canton suisse de Neuchâtel, diverses mesures personnalisées sont proposées (les *BEP*¹⁴) en vue d'une reconnaissance symbolique qui se traduit par ailleurs en un soutien réel : par exemple du temps supplémentaire (bien que Marie n'y ait pas eu droit) ou encore un iPad, mais également une permission de quitter le système une demi-journée par semaine pour Marie

Discussion

La question suivante a été examinée : comment la scolarité de l'enfant HP est-elle vécue et perçue par celui-ci, ses parents et son enseignant ? Les témoignages des trois enfants, de leurs parents et de leurs enseignant-e-s soulignent une forme de complexité liée à la scolarité de ces enfants. Nous avons été surpris par la grande convergence entre les discours des enfants, des parents et des enseignant-e-s sur la plupart des thématiques.

¹⁴ BEP : besoins éducatifs particuliers. Depuis juillet 2014, dans le canton de Neuchâtel, en Suisse, grâce à un nouvel arrêté, de nouvelles modalités des mesures d'adaptation sont mises en œuvre pour répondre aux besoins éducatifs particuliers avérés d'un élève. Ces mesures s'adressent principalement aux élèves qui « rencontrent de grandes difficultés en matière de facultés d'apprentissage ou de réalisation et qui ne peuvent pas, plus ou seulement partiellement suivre le programme de l'école ordinaire » (Conseil d'État de la République et Canton de Neuchâtel, 2014, p.1). Depuis cette date, les enfants HP peuvent être pris en compte dans ces mesures. Notons, par ailleurs, qu'au moment des entretiens de cette recherche, les enfants HP ont pu bénéficier des conséquences concrètes de cette adaptation et qu'actuellement ils vivent bien cette situation.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Nous avons montré la difficulté de poser un diagnostic de HP, appuyé uniquement sur la notion de QI, qui peut être remise en cause ou en tout cas discutée. Ceci fait écho aux propos de l'enseignante de Julien qui mentionne l'importance de connaître le diagnostic du HP pour pouvoir adapter au mieux son enseignement.

Ces propos amènent à une réflexion de fond concernant l'exclusion. Nous l'avons vu, ces enfants ont un *fonctionnement spécifique*, en termes d'apprentissages (rapide intégration des contenus de savoir, potentiels troubles associés), de besoins (d'être reconnus, rassurés, de contrôle, de tout vouloir comprendre, etc.), ou de relations sociales (capacités d'adaptation, de suradaptation). Ces particularités, quelles qu'elles soient, peuvent amener l'enfant HP à se retrouver dans une forme d'exclusion. Nous avons décrit l'exemple d'Alexandre qui, harcelé par ses camarades, s'est senti exclu.

La question de l'adaptation/suradaptation se trouve ici au cœur de la réflexion : comment se sentir inclus à l'école si l'on ressent un sentiment personnel d'être *différent*, à un niveau plus identitaire même ? Jusqu'à quel point l'enfant HP peut-il s'adapter/se suradapter pour se sentir inclus ? Nous l'avons mis en évidence, chez Marie, cette adaptation/suradaptation constante n'était pas sans conséquences à la maison.

Concernant le soutien et la prise en compte des besoins spécifiques des enfants HP en classe, nous observons qu'en nourrissant davantage intellectuellement ces enfants, ou par exemple en leur laissant la possibilité de faire émerger une forme de créativité, l'enseignant-e contribue à les rendre plus épanouis, avec un sentiment d'être reconnus. Le fait de leur proposer de sortir par moments de la classe (à l'exemple de Marie) peut, certes, être bénéfique, mais contribue également à accentuer des différences (déjà potentiellement présentes) avec les autres enfants de la classe ainsi qu'une forme d'exclusion (on ne sort pas de la classe les enfants dyslexiques). De même, lorsque certains enfants HP peinent à s'adapter au système scolaire pour différentes raisons, le sentiment d'inclusion peut laisser petit à petit la place à une forme d'exclusion qui peut, notamment sur le plan émotionnel, laisser des traces des années après (Giordan et Binda, 2006).

Ainsi, on peut se demander comment mieux prendre en compte ces enfants en classe, autant selon des perspectives cognitives que relationnelles ou affectives. Une manière privilégiée d'y répondre peut être illustrée par un extrait de l'interaction avec l'enseignante de Julien. Cette dernière a fait durant près de deux mois un important travail d'accompagnement en amenant Julien à mieux gérer ses émotions. Grâce à une formation qu'elle a suivie sur la communication non violente, elle a su trouver les mots pour inclure à nouveau Julien dans un environnement scolaire plus serein :



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Le fait de parler en « je » pas de, d'accuser pas de dire toi « tu es », mais plutôt dire ce qu'on ressent « nous ». Ça nous a aidés, puis là, j'ai eu une p'titelumière. Et je lui ai dit écoute Julien, toi tu n'es pas un méchant¹⁵. Toi, [...] ce que t'as fait aujourd'hui ce n'est pas bien. Mais toi, tu es quelqu'un de très bien, moi je t'aime beaucoup je ne suis pas fâchée contre toi [...] pas juger la personne mais l'acte [...], c'est ce qu'elle nous a appris et, et depuis, j'ai plus eu de problème avec lui. (212)

Cet extrait souligne l'importance de l'adaptation aux besoins de l'autre : la direction de l'école est à l'écoute des enseignants qui eux-mêmes sont à l'écoute de leurs élèves. Ainsi, nous l'observons, l'adaptation est la conséquence de nombreux facteurs : des compétences individuelles (pédagogiques, relationnelles) qui elles-mêmes sont une conséquence d'une mobilisation personnelle, mais également institutionnelle. Une collaboration entre les différents partenaires semble donc nécessaire car il ne s'agit pas uniquement de considérer l'enfant HP en tant que personne ou en lien avec sa réussite scolaire. Des enjeux existent également pour les parents concernant leur rapport à l'école (recrudescence des tendances à privatiser l'école, à faire l'école à la maison, etc.). Le positionnement du système, dans sa façon de montrer sa capacité d'inclure tous les enfants, est en jeu.

¹⁵ Une ancienne enseignante de Julien lui avait dit qu'il était « méchant ». Ce terme a résonné longtemps dans la tête du garçon qui pensait qu'il était un enfant méchant et qu'il le resterait, cette dernière ayant dit « tu le seras toute ta vie ».



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Références

- Asper-Brack, M. (2005). *Des yeux qui pétillent... L'identification et les difficultés scolaires des jeunes à haut potentiel*. Lucerne : SZH/CSPS.
- Auclair, P. (2018). *Enfant précoce : une étude démontre enfin leur spécificité cérébrale (Lyon)*. Repéré à : <http://www.ra-sante.com/enfant-precoce-etude-cerveau-lyon-121798.html>
- Ayer, G. (2017). *Haut potentiel intellectuel (HPI) à l'école régulière. Information à l'intention des enseignants sur le HPI et les mesures de différenciation pédagogique*. Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée et CIIP. Repéré à : <https://edudoc.ch/record/130164/files/Fiche-haut-potentiel-intellectuel.pdf>
- Bak, F. (2013). *La précocité dans tous ses états*. Paris : L'Harmattan.
- Barbillon, B. et Le Roy, J. (2012). *Petit manuel méthodologique de l'entretien de recherche. De la problématique à l'analyse*. Paris : Enrick Editions.
- Bourgeois, E. et Piret, A. (2006). L'analyse structurale de contenu, une démarche pour l'analyse des représentations. Dans L. Paquay et al., *L'analyse qualitative en éducation* (pp. 179-191). Bruxelles : De Boeck.
- Burgener, N., Pfister, M. et Stricker, C. (2016). *Soutien aux élèves surdoués dans le canton de Berne. 1^{re} partie : Identification et sélection des élèves surdoués à l'école obligatoire*. Repéré à : http://www.erz.be.ch/erz/fr/index/direktion/organisation/generalsekretariat/bildungsplanung_und-evaluation1/evaluationen/Evaluation.assetref/dam/documents/ERZ/GS/de/BiEv/ERZ_2016_Soutien%20aux%20%C3%A9l%C3%A8ves%20surdou%C3%A9s%20dans%20le%20canton%20de%20Bern%20part%201%20identification%20et%20s%C3%A9lection_rapport.pdf
- Coffey, A. et Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Conseil d'État de la République et Canton de Neuchâtel. (2014). *Arrêté relatif aux mesures d'adaptation et de compensation destinées aux élèves de la scolarité obligatoire ayant des besoins éducatifs particuliers*, 1-3.



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Cuche, C., Genicot, A., Goldschmidt, I. et Van de Moortele, G. (2010). L'engagement scolaire des jeunes à hauts potentiels : Rôle de la relation avec les enseignants et les pairs. *Enfance*, 1(1), 111-128.
- Département de l'éducation, de la culture et des sports, Service de l'enseignement obligatoire, en collaboration avec l'Association Suisse pour les enfants précoces (ASEP) et Collectif HP. (2009). *Brochure d'information à l'usage des enseignants concernant « Les enfants à haut potentiel intellectuel »*. Repéré à : http://www.ne.ch/autorites/DEF/SEEO/infos/Documents/11_Brochure_enfants_HP.pdf
- Doudin, P.-A. (2011). Vers une école inclusive : un projet européen d'envergure. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 14-19.
- Droehnlé-Breit, C. (2012). *L'adolescent surdoué. Le miroir du zèbre*. Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- Gerber, P.-Y., Miserez-Caperos, C. et Schertenleib, G.-A. (2018). Regards et ressentis de parents d'enfants HP. *Enjeux pédagogiques*, 30, 21-25.
- Giordan, A. et Binda, M. (2006). *Comment accompagner les enfants intellectuellement précoces. Enfants surdoués: un autre regard*. Paris : Delagrave.
- Gramond, A. et Simon, S. (2016). *J'aide mon enfant précoce. Déceler, comprendre et accompagner les hauts potentiels et les surdoués*. Paris : Eyrolles.
- Guénolé, F. et Baleyte, J.-M. (2017). Le paradoxe des enfants surdoués. *Revue de neuropsychologie*, 1(9), 19-26.
- Habib, M. (2014). *La constellation des dys : Bases neurologiques de l'apprentissage et de ses troubles*. Paris : De Boeck-Solal.
- Holling, H. et Kanning, U. S. (1999). *Hochbegabung. Forschungsergebnisse und Fördermöglichkeiten*. Göttingen, Berne, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Kaufmann, J.-C. (2011). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Magnin, H. (2010). *Moi, surdoué(e) ? De l'enfant précoce à l'adulte épanoui*. Bernex, Saint-Julien-en-Genevois : Éditions Jouvence.
- Maroy, C. (1995). L'analyse qualitative d'entretiens. Dans L. Albarello, F. Digneffe, J.- P. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy et P. de Saint-



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

Georges (dir.), *Pratiques et méthodes de recherche en sciences sociales* (pp.. 83-110). Paris : Armand Colin.

Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 23, 147-181.

Paré, M. et Prud'homme, L. (2014). La différenciation dans une perspective inclusive : intégrer les connaissances issues de la recherche pour favoriser la progression des élèves dans un groupe hétérogène. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 2, 31-36.

Plaisance, E., Belmont, B., Vérillon, A. et Schneider, C. (2007). Intégration ou inclusion ? Éléments pour contribuer au débat. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 37, 159-166.

Potvin, M. (2014). Diversité ethnique et éducation inclusive : fondements et perspectives. *Éducation et Sociétés*, 33(1), 185-202.

Pradeille, F.-M. (2012). *L'accompagnement de la famille par le Médecin Généraliste, de la découverte de la précocité intellectuelle chez l'enfant en difficulté scolaire à la mise en place de solutions*. (Thèse de doctorat). Amiens : Université de Picardie.

Ramon, F. (2010). *L'élève à haut potentiel - Protocole d'accompagnement des scolarités difficiles. Les clés du quotidien*. Bourgogne : CDRP.

Reichle, B., Lang, R. et Scholz, I. (2014). *Mögliche Probleme*. In I. Scholz (Éd.), *Begabtenförderung - ganz praktisch*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co.

Reynaud, A. (2016). *Les tribulations d'un petit zèbre. Épisodes de vie d'une famille à haut potentiel intellectuel*. Paris : Eyrolles.

Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale : de la problématique à la collecte de données*. (5^e éd.). Québec : Presses de l'Université du Québec.

Schmidt-Atzert, L. et Amelang, L. (2012). *Psychologische Diagnostik*. Berlin Heidelberg : Springer-Verlag.

Schurmans, M.-N. (2009). L'approche compréhensive et qualitative dans la recherche en formation. *Éducation permanente*, 177, 91-103.

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



REVUE HYBRIDE DE L'ÉDUCATION

- Siaud-Facchin, J. (2015). *Mais qu'est ce qui l'empêche de réussir ?* Paris : Odile Jacob.
- Springer, S. P. et Deutsch, G. (2000). *Cerveau gauche, cerveau droit. À la lumière des neurosciences.* Paris : De Boeck Université.
- Terrassier, J.-C. (2014). *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante.* (10^e éd.). Paris : ESF.
- Weber, K. (2016). *Soutien aux élèves surdoués dans le canton de Berne. 2^e partie : Mise en œuvre pédagogique dans les communes.* Repéré à : http://www.erz.be.ch/erz/fr/index/direktion/organisation/generalsekretariat/bildungsplanung_und-evaluation1/evaluationen/Evaluation.assetref/dam/documents/ERZ/GS/de/BiEv/ERZ_2016_Soutien%20aux%20%C3%A9l%C3%A8ves%20surdou%C3%A9s%20dans%20le%20canton%20de%20Bern%20part%202%20mise%20en%20oeuvre%20p%C3%A9dagogique%20rapport.pdf