



AIDER  
les  
Enfants  
À HAUT POTENTIEL  
en  
DIFFICULTÉ

Sous la direction de Sylvie TORDJMAN

Repérer et comprendre,  
évaluer et prendre  
en charge

PUR

Presses Universitaires de Rennes



Aider les enfants à haut potentiel en difficulté:  
repérer et comprendre,  
évaluer et prendre en charge



Sous la direction de  
Sylvie TORDJMAN

**AIDER LES ENFANTS À HAUT POTENTIEL  
EN DIFFICULTÉ :**  
**REPÉRER ET COMPRENDRE  
ÉVALUER ET PRENDRE EN CHARGE**

© Presses universitaires de Rennes  
Université Rennes 2/Campus de la Harpe  
2, rue du doyen Denis-Leroy – 35044 Rennes cedex  
*www.pur-editions.fr*

Mise en page: ennoïa, 4F allée Verlaine, 35000 Rennes

ISBN: 978-2-7535-1170-5  
Dépôt légal: 1<sup>er</sup> semestre 2010

## SOMMAIRE

---

<i>Les auteurs</i> .....	9
<i>Introduction</i> , Sylvie TORDJMAN.....	11

### *Première partie*

#### **ASPECTS PSYCHOPATHOLOGIQUES**

##### *Chapitre 1*

Jeanne SIAUD-FACCHIN

Les enfants à haut potentiel: aspects théoriques, réalités cliniques.....	17
---	----

##### *Chapitre 2*

Laurent LEBIHAIN

Réflexions à propos de la clinique des enfants à haut potentiel intellectuel en difficulté.....	43
---	----

##### *Chapitre 3*

Sylvie TORDJMAN

Les enfants à haut potentiel en difficulté: de l'hyperactivité avec déficit attentionnel à la dépression et l'échec scolaire.....	51
---	----

### *Deuxième partie*

#### **LES ÉVALUATIONS PSYCHOLOGIQUES**

##### *Chapitre 4*

Jean-Charles TERRASSIER

Psychométrie et pifométrie.....	59
---------------------------------	----

##### *Chapitre 5*

Maria PEREIRA DA COSTA

La place du QI dans les théories de l'intelligence appliquées aux enfants à haut potentiel.....	69
---	----

##### *Chapitre 6*

Jacques-Henri GUIGNARD, Baptiste BARBOT, Grégory NEVOUX

La créativité: évaluation et regard clinique.....	87
---	----

##### *Chapitre 7*

Carolina SELIGMANN-MOREEWS

Le programme Discover: une nouvelle approche de l'évaluation des compétences intellectuelles.....	105
---	-----

##### *Chapitre 8*

Nikoleta KOSTOGIANNI

L'ajustement socio-affectif des enfants et des adolescents à haut potentiel intellectuel: revue critique de la littérature et perspectives de recherche	119
---	-----

##### *Chapitre 9*

Brigitte HERMANS

L'examen neuropsychologique de l'enfant à haut potentiel.....	131
---	-----

*Chapitre 10*

Monique BINDA

- Point de vue des parents sur le bilan psychologique : quelles demandes, quels enjeux?..... 141

*Troisième partie*

**LES PRISES EN CHARGE THÉRAPEUTIQUES**

*Chapitre 11*

Solemn KERMARREC, Sylvie TORDJMAN

- De l'évaluation aux prises en charge thérapeutiques adaptées : le Centre national d'aide aux enfants et adolescents à haut potentiel..... 147

*Chapitre 12*

Philippe DARDENNE

- Psychothérapies chez l'enfant à haut potentiel : la corde raide..... 165

*Chapitre 13*

Claudine BOURGEOIS-PARENTY

- Humour et prestidigitation : ressources de l'enfant à haut potentiel et du thérapeute!..... 173

*Chapitre 14*

Claire NICOLAS

- Les prises en charge groupales en art-thérapie..... 193

*Chapitre 15*

Francine FROMONT, Josiane DELORME

- La graphothérapie est-elle efficace avec les enfants à haut potentiel?... 211

*Quatrième partie*

**LES PRISES EN CHARGE PÉDAGOGIQUES**

*Chapitre 16*

Françoise ASTOLFI

- Servir l'éducation des jeunes et des jeunes à haut potentiel? La belle affaire... 229

*Chapitre 17*

Catherine CUCHE, Isabelle GOLDSCHMIDT

- Les jeunes à haut potentiel et l'école : entre reconnaissance et intégration... quelle collaboration avec les enseignants?..... 247

*Chapitre 18*

Jacques GRÉGOIRE

- Le saut de classe, mesure adéquate pour aider les jeunes à haut potentiel? 265

*Chapitre 19*

Geneviève BLAQUIÈRE

- De l'enfant à haut potentiel à l'élève précoce : un exemple d'intégration d'enfants à haut potentiel au collège..... 269

*Conclusion*, Sylvie TORDJMAN..... 275

**Bibliographie**..... 281

## LES AUTEURS

---

Françoise ASTOLFI, docteur en psychologie, enseignante formatrice, directrice de l'école Saint-Joseph (Nice).

Baptiste BARBOT, docteur en psychologie, post-doctorant, Université de Yale, New Haven (CT).

Monique BINDA, présidente de la Fédération des associations pour les enfants intellectuellement précoces (ANPEIP).

Geneviève BLAQUIÈRE, psychologue et professeur des écoles, coordinatrice des dispositifs d'intégration pour enfants précoces (DIEP), Éducation nationale, Paris.

Claudine BOURGEOIS-PARENTY, docteur en psychologie, psychologue clinicienne, psychanalyste, Perpignan.

Catherine CUCHE, psychologue, chercheuse, Université Catholique de Louvain (Belgique).

Philippe DARDENNE, professeur en pédopsychiatrie, Centre national d'aide aux enfants et adolescents à haut potentiel (CNAHP)<sup>1</sup>, université Rennes 1 et Centre hospitalier Guillaume-Régnier, Rennes.

Josiane DELORME, graphothérapeute approche plurielle, créatrice du concept de Graphothérapeute Approche plurielle (GAP), présidente du Groupement européen des GAP (GEGAP), graphologue, expert en écriture.

Françine FROMONT, graphothérapeute approche plurielle, psychographe.

Isabelle GOLDSCHMIDT, psychologue, chercheuse, Université libre de Bruxelles (Belgique).

Jacques GRÉGOIRE, professeur de psychologie, Université catholique de Louvain (Belgique).

---

1. Centre national d'aide aux enfants et adolescents à haut potentiel, 154, rue de Châtillon, 35200 Rennes ; site : [www.cnahp-web.com](http://www.cnahp-web.com) ; courriel : [cnahp@ch-guillaumeregnier.fr](mailto:cnahp@ch-guillaumeregnier.fr).

- Jacques-Henri GUIGNARD, docteur en psychologie, CNAHP, Service Hospitalo-Universitaire de Psychiatrie de l'Enfant et de l'Adolescent de Rennes, Centre hospitalier Guillaume-Régnier et université Rennes 1.
- Brigitte HERMANS, neuropsychologue et orthophoniste, Clinique universitaire Saint-Yves, Bruxelles (Belgique).
- Solenn KERMARREC, pédopsychiatre, praticien hospitalier, CNAHP, Service Hospitalo-Universitaire de Psychiatrie de l'Enfant et de l'Adolescent de Rennes.
- Nikoleta KOSTOGIANNI, docteur en psychologie, Université Paris Ouest, Nanterre.
- Laurent LEBIHAIN, psychologue clinicien, CNAHP, Service Hospitalo-Universitaire de Psychiatrie de l'Enfant et de l'Adolescent de Rennes, Centre hospitalier Guillaume-Régnier et université Rennes 1, CMPP Brizeux, Rennes.
- Grégory NEVOUX, psychologue clinicien, CNAHP, Service Hospitalo-Universitaire de Psychiatrie de l'Enfant et de l'Adolescent de Rennes, Centre hospitalier Guillaume-Régnier et université Rennes 1.
- Claire NICOLAS, art-thérapeute diplômée de l'université de Poitiers, CNAHP, Service Hospitalo-Universitaire de Psychiatrie de l'Enfant et de l'Adolescent de Rennes, Centre hospitalier Guillaume-Régnier et université Rennes 1.
- Maria PEREIRA DA COSTA, maître de conférences en psychologie, université Paris Descartes, Laboratoire Adaptations, Travail, Individu (LATI).
- Carolina SELIGMANN-MOREEWS, psychologue clinicienne, CNAHP, Service Hospitalo-Universitaire de Psychiatrie de l'Enfant et de l'Adolescent de Rennes, Centre hospitalier Guillaume-Régnier et université Rennes 1.
- Jeanne SIAUD-FACCHIN, psychologue praticienne, fondatrice et directrice de Cogito'Z, Centre français de diagnostic et de prise en charge des troubles des apprentissages scolaires (Marseille, Avignon, Paris), ancienne attachée à l'hôpital de la Timone à Marseille et à l'hôpital de la Salpêtrière à Paris, enseignante à l'université, auteur.
- Jean-Charles TERRASSIER, psychologue de l'enfance, Nice.
- Sylvie TORDJMAN, professeur en pédopsychiatrie, chef de pôle, Service Hospitalo-Universitaire de Psychiatrie de l'Enfant et de l'Adolescent de Rennes, CNAHP, Centre hospitalier Guillaume-Régnier et université Rennes 1.

## INTRODUCTION

---

*Sylvie TORDJMAN*

Si le thème de l'intelligence et de la pensée constitue depuis longtemps un vaste sujet d'investigation, celui du haut potentiel intellectuel suscite depuis peu un intérêt croissant. Le sujet des enfants présentant un niveau d'efficience intellectuelle élevé est à l'origine de multiples interrogations, et ceci commence d'emblée par leur dénomination et le regard porté sur eux (don, précocité intellectuelle, talent ou potentiel). La terminologie utilisée varie selon les concepts théoriques sous-jacents.

Le terme « surdoué » renvoie, d'une part à un « trop », un excès, une compétence surdimensionnée, et d'autre part au don que l'on reçoit et à la dette qu'il peut engendrer, dette en particulier vis-à-vis de la famille (parents, fratrie). Nous avons choisi initialement d'utiliser préférentiellement l'adjectif « surdoué », en nous intéressant aux conséquences psychopathologiques de ce « trop » chez les enfants accueillis dans notre centre et qui présentaient tous des difficultés psychologiques, affectives et/ou scolaires. Mais avec le temps et plus de 500 enfants et adolescents reçus dans le centre, nous avons pris conscience que l'utilisation du terme « surdoué » n'était pas sans poser problème. Ainsi, on a pu observer un glissement dans l'utilisation de la terminologie, l'adjectif « enfant *surdoué* » devenant rapidement le principal qualificatif de l'enfant, voir même un nom : « *Le surdoué* ». Le risque principal, tant pour l'enfant que pour son environnement familial, scolaire ou social, est que l'enfant n'existe et ne soit défini qu'au travers de sa surdouance. Nous sommes plusieurs à avoir en mémoire ces enfants à haut potentiel qui, d'emblée, au premier contact, mettent en avant leurs capacités intellectuelles, et tentent d'entrer avec l'autre dans une joute intellectuelle, souvent verbale, faite de jeux de mots — on pourrait dire de « mots d'esprit » —, testant l'autre et le renvoyant à ses failles. Ces comportements peuvent irriter les enseignants et les autres enfants ; et pourtant, ils témoignent aussi du manque de confiance en soi, du désarroi et des difficultés à entrer en relation chez les enfants

à haut potentiel que nous rencontrons. La construction de l'identité de l'enfant à partir de sa surdouance aide probablement à consolider, et même parfois à réparer ses assises narcissiques, mais ne peut se limiter à cette seule surdouance. Nous avons pu nous rendre compte, lors de nos suivis d'enfants à haut potentiel en difficulté, des dégâts pour l'enfant et sa famille, de cette identité de « surdoué », avec notamment de véritables effondrements dépressifs observés chez l'enfant, et aussi parfois chez ses parents, lorsque, avec le temps, le haut potentiel fluctuant, l'enfant ne répond plus aux critères de surdouance. C'est l'ensemble de ces raisons qui nous ont amenés à définitivement abandonner le terme « surdoué ».

De même, la précocité intellectuelle renvoie à un décalage entre le rythme du développement mental de l'enfant et le rythme proposé dans le cursus scolaire classique correspondant à l'âge chronologique. Le terme de « précocité intellectuelle » est largement employé dans le milieu scolaire auquel répond une logique de « saut de classe », solution qui peut soulager l'enfant mais qui n'est pas pleinement satisfaisante. En effet, si le terme « précocité intellectuelle » rend bien compte de l'avance du développement cognitif de l'enfant, il ne prend pas en considération ce qui se joue également sur le plan de son développement affectif. Enfin, et cela sera notre dernier argument pour ne pas adopter le terme de « précocité », comment parler d'un adolescent, d'un jeune adulte ou d'un adulte de 50 ans qui présente un haut potentiel intellectuel ? Le terme de « précocité intellectuelle » ne paraît plus alors très adapté...

Quant au terme « talent », il renvoie à l'hyperinvestissement par l'enfant d'un domaine particulier et spécifique (comme par exemple, le talent musical) et son usage ne peut donc être élargi à l'ensemble des enfants à haut potentiel. Il présente cependant l'intérêt de poser la question suivante, question que l'on peut se poser en fait pour tous les enfants à haut potentiel en difficulté : un développement cognitif atypique et précoce peut-il entraîner des troubles du développement affectif ? Ou est-ce l'inverse ?... Des troubles du développement socio-affectif entraîneraient-ils un surinvestissement cognitif de la part de l'enfant ? On pourrait considérer que les troubles des interactions précoces induiraient chez l'enfant un isolement social qui lui-même provoquerait un développement modulaire avec hyperinvestissement intellectuel d'un domaine spécifique aboutissant au talent. Mais peut-être est-ce l'inverse ? On pourrait en effet penser qu'un enfant précoce, en raison de sa différence — y compris celle qui est liée à l'accès à un statut, une identité de surdoué éventuellement entretenue par l'entourage —, risque d'être rejeté de son environnement social et isolé avec un vécu persécutif repérable chez beaucoup d'enfants à haut potentiel en difficulté (vécu de situations d'exclusion et de victimisation). Il est difficile de conclure quant à la part de cognitif et d'affectif dans la constitution

du talent, ce d'autant qu'au fil du temps ces deux aspects peuvent s'auto-renforcer en un véritable cercle vicieux.

Aussi, pour clore cette discussion sur la terminologie, nous avons choisi d'utiliser dorénavant le terme de « haut potentiel intellectuel », qui rend à la fois compte des capacités cognitives de ces enfants et du fait que le potentiel — comme son nom l'indique — peut s'exprimer ou au contraire être inhibé par leurs difficultés. Nous serons amenés dans la conclusion de cet ouvrage à revenir sur l'intérêt du terme « haut potentiel » et sur l'importance d'une posture clinique permettant à l'enfant et sa famille d'être définis autrement que sur la seule surdouce. C'est dans cette perspective que nous avons rebaptisé notre Centre sous le nom de Centre national d'aide aux enfants et adolescents à haut potentiel (CNAHP). Le CNAHP est un centre référent accueillant des enfants et adolescents de l'ensemble du territoire français et répond à trois missions, à savoir une mission d'évaluation, une mission de prise en charge thérapeutique, ainsi qu'une mission de formation et de recherche (voir chapitre 11).

Nous nous sommes intéressés à la problématique des enfants à haut potentiel en difficulté en raison du nombre d'enfants adressés en consultation pour des troubles du comportement à type d'hyperactivité avec déficit attentionnel, des problèmes scolaires ou dépressifs, et chez lesquels nous avons découvert un haut potentiel intellectuel. Rappelons cependant, que tous les enfants en échec scolaire ou présentant des troubles du comportement ne sont pas à haut potentiel, et que les enfants à haut potentiel ne sont pas tous en difficulté. Il ne faudrait pas néanmoins minimiser le problème posé par les enfants à haut potentiel en difficulté, ou le mettre à distance, soit en méconnaissant sa fréquence, soit en considérant que ces enfants « trop intelligents » n'ont pas besoin d'être aidés.

En effet, les enfants à haut potentiel représentent en France 2,3 % des enfants scolarisés de 6 à 16 ans, soit 200 000 enfants (c'est-à-dire 1 enfant sur 40 ou encore un enfant par classe environ, en reprenant le critère de l'Organisation mondiale de la santé (OMS) d'un Quotient Intellectuel d'au moins 130), et il est estimé qu'un tiers de ces enfants présentent des difficultés psychologiques et scolaires (30 % de ces enfants n'accéderont pas au lycée) (DeLaubier, 2002). Nous nous heurtons régulièrement au cliché toujours en vigueur associant la surdouce à la réussite scolaire. Il est difficile, tant pour les équipes pédagogiques que les équipes soignantes, de penser qu'un enfant en échec scolaire puisse être à haut potentiel intellectuel. L'étude longitudinale de Terman, professeur en psychologie à l'université de Stanford, qui a porté sur un suivi d'environ 1 500 élèves californiens (les « termites ») sur plus de 70 ans (de 1921 à 1994), en est une bonne illustration. Ainsi, Terman s'est aperçu qu'à partir d'un recrutement systématique basé sur le critère d'inclusion d'un Quotient Intellectuel

atteignant les 140, il obtenait 25 % d'élèves en plus des élèves proposés par les enseignants. Cet effectif supplémentaire correspondait en fait aux enfants en difficulté scolaire, voire en échec scolaire (Terman, 1925). Se pose alors la question du repérage et de l'identification de ces enfants à haut potentiel en difficulté.

La question de l'évaluation du niveau d'efficacité intellectuelle fait aujourd'hui l'objet d'un large débat. Le sujet ne se réduit certes pas au seul Quotient Intellectuel (QI), mais la prise en considération de ce QI, lorsqu'il est élevé et que l'enfant est en échec scolaire, peut jouer un rôle révélateur, contribuer à restaurer le narcissisme de l'enfant, permettre de porter sur lui un regard différent, et relancer toute une dynamique tant au niveau de l'enfant qu'au niveau de son environnement parental et/ou scolaire.

Cet ouvrage porte sur les difficultés présentées par certains de ces enfants à haut potentiel, la nécessité d'évaluer (évaluation qui se déroule dans le cadre de ce qui restera toujours, et doit le rester, une rencontre humaine entre le clinicien, l'enfant et sa famille) leur fonctionnement global cognitif et socio-affectif avec des instruments appropriés ayant de bonnes qualités psychométriques, de façon à pouvoir proposer les prises en charge thérapeutique et pédagogique les plus adaptées. La plupart des chapitres qui vont suivre ont été rédigés par des professionnels travaillant auprès d'enfants et adolescents à haut potentiel, et à la suite des communications orales qu'ils ont présentées dans le cadre de la formation organisée par le CNAHP à Paris en décembre 2008. C'est la qualité de ces communications et des échanges qu'elles ont stimulés qui nous ont incités à vouloir les diffuser, grâce à cet ouvrage.

*Première partie*

**ASPECTS PSYCHOPATHOLOGIQUES**



## CHAPITRE 1

---

### ***LES ENFANTS À HAUT POTENTIEL : ASPECTS THÉORIQUES, RÉALITÉS CLINIQUES***

*Jeanne SIAUD-FACCHIN*

#### **Introduction**

Le sujet des enfants à haut potentiel, un sujet « à la mode », sous l'effet loupe et parfois déformant de la médiatisation, peut laisser croire qu'il s'agit d'une population « champignon », fabriquée par des parents en quête d'autosatisfaction ou par des « psys » fascinés par ces « super-cerveaux ».

La réalité est bien différente et paradoxalement toujours très méconnue, bien loin de son image fantasmée. Les enfants à haut potentiel (EHP) ont un parcours scolaire souvent très chaotique, sont psychologiquement fragiles, ont des repères narcissiques flous, souffrent toujours d'une conscience douloureuse du monde. Selon sa personnalité, chacun saura plus ou moins développer des défenses et des ressources pour transformer sa particularité en atout, en projet de vie réussie. Mais chez certains, au développement marqué par des difficultés affectives multiples, les troubles psychologiques se manifesteront sous des formes plus ou moins sévères. À l'adolescence, les décompensations psychologiques sont fréquentes avec des tableaux cliniques atypiques, des prises en charge difficiles, un pronostic souvent sombre.

Le niveau des difficultés varie selon qu'il y ait eu ou non dépistage de l'adolescent, et selon l'âge auquel a été porté le diagnostic. Lorsque l'enfant grandit sans savoir qui il est vraiment, les risques de troubles psychologiques deviennent réellement menaçants.

Au plan scolaire, les chiffres actuellement disponibles témoignent non pas d'une réussite exemplaire mais bien au contraire d'échecs fracassants

et de difficultés scolaires inextricables : près de 50 % des élèves sont en difficulté, presque un sur deux redouble, et plus de 30 % n'atteignent pas le niveau des études supérieures. Et, des difficultés de cette population à l'école, nul ne s'en fait l'écho car le paradoxe de ces échecs est difficile à intégrer dans le système actuel de l'éducation nationale qui prône pourtant la réussite pour tous ! Mais qui songerait à envisager qu'un enfant particulièrement intelligent puisse avoir besoin d'aide ? Sa prise en compte par l'éducation nationale reste bien timide. Une des premières grandes études commanditée en 2002 (Delaubier, 2002) en confirme pourtant la nécessité. La circulaire parue au *Journal officiel* d'octobre 2007 insiste sur les possibilités d'accélération de cursus pour ces élèves que l'on préfère appeler, pour des raisons idéologiques, des enfants intellectuellement précoces. Pourtant, dans la réalité scolaire, rien ne bouge ou presque. Ni budget, ni formation, ni accompagnement des équipes pédagogiques, ne sont prévus pour l'application de ce texte.

### La question diagnostique

Dans la tradition psychométrique, il est habituel de considérer que l'on peut parler de haut potentiel à partir d'un score de 130 sur les échelles d'intelligence de type Wechsler. Le score de 130 se situe à 2 écarts-types de la moyenne 100 et correspond à environ 2,1 % de la population. Cependant, en symétrie de la déficience intellectuelle, le haut potentiel intellectuel ne peut, lui non plus, se contenter d'une évaluation quantitative en termes de ressources intellectuelles, mais doit être considéré comme une entité nosographique distincte dont les critères diagnostics doivent être correctement repérés. Nous verrons qu'il s'agit moins d'intelligence « en plus » que de spécificités cognitives et de particularités dans l'organisation affective de la personnalité. Le **QI** n'est pas un diagnostic mais un indice qui oriente le diagnostic. Seuls un faisceau de signes et une exploration attentive des procédures intellectuelles, cognitives et psychodynamiques permettront de confirmer le diagnostic.

### Une forme d'intelligence différente

L'avancée prodigieuse des neurosciences et l'imagerie fonctionnelle confirment l'observation des cliniciens : le cerveau des enfants à haut potentiel montre des spécificités dans son architecture et dans ses modalités d'activation.

Être à haut potentiel n'est définitivement pas être *quantitativement* plus intelligent mais fonctionner avec une intelligence *qualitativement* différente. Être à haut potentiel, c'est aussi, et peut-être surtout, une *façon d'être au*

*monde* avec une hypersensibilité, une réactivité émotionnelle exacerbée, une réceptivité affective, une extrême empathie dont l'ampleur et l'intensité envahissent le champ de la pensée. L'ingérence affective est constante et s'associe en continue avec ce très haut niveau de ressources intellectuelles, cette intelligence hors normes (aux sens propre et figuré), d'immenses capacités de compréhension, d'analyse, de mémorisation qui créent cette lucidité aiguisée sur le monde. Sans relâche. Épuisante, souvent inquiétante.

Le cognitif et l'affectif, intimement intriqués, signent une personnalité atypique qu'il faut savoir comprendre. Et accepter. Dans sa différence. Dans ses singularités. À l'adolescence, ces caractéristiques vont flamboyer et demander une attention toute particulière.

Et c'est cette différence qui permet de donner sens aux difficultés, psychologiques, scolaires, sociales... La terminologie « précoce », souvent utilisée mais peu adaptée, contribue à la confusion : il ne s'agit pas d'enfants en avance de développement intellectuel, avance rattrapée à un moment ou un autre, mais d'enfants singuliers sur le double plan intellectuel et affectif. La terminologie se cherche. Si le terme « HP », pour haut potentiel, commence à prendre le pas dans la communauté scientifique, celui de « douance » est adopté par les Belges et les Québécois. Mais aucun n'est réellement satisfaisant.

### *Du cognitif à l'affectif : comprendre le cerveau de l'enfant à haut potentiel (EHP)*

Les recherches les plus récentes insistent sur l'hyperactivation cérébrale : les réseaux de neurones sont activés de façon continue et les phases de repos sont moins fréquentes et conservent un niveau d'activation *a minima*. Pour l'EHP cela se traduit par la sensation constante d'en avoir « plein la tête ». La vitesse de transmission accentue la sensation : électriquement les informations sont transmises plus rapidement et vont être distribuées dans le cerveau sur un mode multispacial : toutes les ères cérébrales prennent en charge l'information, quelle qu'en soit la nature. L'information n'est pas traitée par la zone spécifique habituellement impliquée. Ce qui génère une vision holistique de toute information mais complique la possibilité de focaliser l'attention sur l'information pertinente et le traitement séquentiel de l'information. La pensée se déploie en arborescence et à très grande vitesse. Sans interruption. Sans hiérarchie des données perçues simultanément par l'ensemble des sens.

L'hypothèse d'une plus grande implication de l'hémisphère droit dans les processus cognitifs des enfants à haut potentiel a fait l'objet de nombreuses validations scientifiques. Elle se traduit par une plus grande difficulté de la transcription de la pensée en mots, une fragilisation de la structuration verbale, une prédominance des images.

L'activation privilégiée des compétences du cerveau droit renforce l'intelligence intuitive, fulgurante de l'EHP, souvent bien en difficulté pour expliciter les étapes de sa pensée. Il n'a pas, lui-même, de visibilité sur ses propres mécanismes de résolution de problème ou de réflexion. Il ne peut pas, il ne sait pas les justifier. Mécanismes à l'origine de bien des incompréhensions réciproques. Dans la réalité cognitive, les réseaux de neurones se sont activés à grande vitesse à l'insu de la conscience, ce qui ne permet ni d'en repérer le tracé, ni de les contrôler. La puissance de pensée crée une impuissance métacognitive : l'enfant à haut potentiel ne sait pas pourquoi ni comment il sait.

Par ailleurs, une vulnérabilité particulière de l'amygdale a été repérée et vient expliquer l'hyper réactivité émotionnelle. L'EHP réagit avec une intensité exacerbée à la moindre vibration émotionnelle de l'environnement. L'hyperesthésie (capacité développée de l'ensemble de cinq sens) renforce cette hypersensibilité affective : toute perception est amplifiée, grossie, démultipliée. L'EHP voit ce que les autres ne voient pas, entend ce que les autres ne perçoivent pas, ressent fortement, et parfois violemment, ce qui échappe à la plupart d'entre nous. La grande susceptibilité, retrouvée dans tous les profils d'enfants à haut potentiel, est une des conséquences de ce processus neuropsychologique de sensibilité émotionnelle exacerbée et mal contrôlée. Les débordements émotionnels, parfois violents, en sont la pleine expression.

## **Sur le chemin scolaire**

À l'école, la différence de son mode de pensée, de ses procédures de raisonnement, de sa logique mathématique, de sa structure de pensée décale cet élève. Il décode mal ce que l'enseignant attend, il ne comprend pas toujours les implicites de l'école, il ne sait pas justifier et expliciter ses réponses, argumenter ses raisonnements. Le plus souvent, lui-même ne comprend pas pourquoi il ne réussit pas puisqu'il lui semble bien comprendre le contenu, anticiper le déroulement, assimiler les subtilités de l'apprentissage. Mais il le fait selon d'autres modalités sans en avoir clairement conscience.

### *L'illusion de la pensée commune*

Nous avons tous l'illusion que l'autre pense comme nous. Cette illusion crée dans notre vie quotidienne de nombreuses incompréhensions dans nos relations avec nos semblables. Croire que les autres partagent la même pensée ou, pire encore, que les autres peuvent deviner voire anticiper

ce à quoi l'on pense, entraîne des problèmes de communication parfois insurmontables entre les personnes, aussi proches soient-elles. Et, le plus étonnant, c'est que l'idée que l'autre n'a pas compris simplement parce que sa façon de penser est différente nous traverse rarement l'esprit. Voilà la source de bien des conflits, chacun étant persuadé de la mauvaise foi de l'autre, de sa mauvaise volonté dans le désir de le comprendre, chacun vivant cette incompréhension sur le mode de la persécution.

Une donnée fondamentale doit pourtant toujours être retenue : chacun d'entre nous a sa propre pensée et, le plus souvent, elle est différente de la pensée de l'autre.

Nous repérons ainsi le premier écueil avec l'EHP : sa pensée est différente et ses codes de compréhension sont, le plus souvent, différents des nôtres.

Il est vrai que, suivant le contexte de référence, il existe des implicites qui codifient la communication. En général, ces implicites sont partagés par le groupe de référence. À l'école les implicites sont nombreux et permettent à l'élève de comprendre et d'anticiper sur ce qu'on lui demande de faire. Par exemple, l'élève *sait* que lorsque l'enseignant pose une question sur un sujet de cours, il *doit* répondre en restituant les connaissances supposées acquises grâce au cours du professeur.

Que se passe-t-il avec l'EHP ?

L'EHP ne partage pas les mêmes implicites. Son mode de pensée, sa compréhension du monde, son analyse de l'environnement différent de l'élève classique. On peut ainsi avoir l'impression que l'enfant ne comprend pas ce qu'on lui demande, ou qu'il ne sait pas, ou encore qu'il répond à côté ou fait exactement l'inverse de la consigne. Cet enfant a seulement compris différemment et répond selon sa compréhension personnelle. De son côté, l'enseignant sera immédiatement convaincu que cet élève est insolent, qu'il le fait exprès, que c'est de la provocation.

La mise en place d'une relation persécuteur/persécuté s'installe rapidement chacun étant persuadé que l'autre agit de la sorte volontairement pour le blesser, le ridiculiser, le dévaloriser, le diminuer, l'agresser... toutes les illusions sont possibles.

Contrôle d'histoire en CM2 :

« Que penses-tu de l'évolution de l'homme ?

— Je pense que c'est bien pour l'homme », répond un élève à haut potentiel intellectuel.

Bien sûr il était *implicite* pour tous les élèves de la classe, et pour l'enseignant, qu'il était demandé de réciter, de restituer le cours sur l'évolution de l'homme et non d'exprimer une position personnelle.

Théo, 7 ans, à qui la maîtresse demande de regarder sur le globe: «*De quelle couleur est l'Italie ?* »

Implicite = ce que je cherche à savoir c'est si tu sais où se trouve l'Italie.

Le soir, à la maison, Théo raconte :

« Tu sais aujourd'hui la maîtresse m'a demandé la couleur de l'Italie sur le globe. Je lui ai dit qu'elle était rouge alors maintenant elle le sait! »

Théo était content d'avoir apporté un savoir à la maîtresse dont il n'avait pas compris l'implicite, le sens de la question.

### ***L'inhibition de la réponse non pertinente***

En plus, la réponse attendue peut parfois apparaître à l'EHP comme une non-réponse qu'il va immédiatement inhiber, c'est-à-dire qu'il va la faire disparaître de sa pensée comme une réponse possible. Elle disparaît complètement de son esprit.

À la question:

« Qu'est ce qui fait que le fer rouille ? »,

question appartenant aux tests d'intelligence, une adolescente à haut potentiel de 13 ans répondra, perplexe :

« Je ne sais pas ».

Pourtant à l'investigation complémentaire :

« Qu'est ce que c'est que tu ne sais pas ? »,

elle répondra sereinement:

« Je ne connais pas le processus chimique qui permet d'expliquer l'oxydation ! »

C.Q.F.D. ! La réponse *oxydation* était pour elle une non-réponse c'est-à-dire que ce ne pouvait être la réponse attendue tellement il s'agissait pour elle d'une évidence partagée par tous.

Ce qui apparaît comme une évidence pour l'EHP ne peut être considéré comme la réponse. Il cherche au-delà, différemment :

Paul, aujourd'hui adulte, se souvient en particulier de devoirs de français d'explications de textes. À une question comme : « Que font les personnages ? », j'étais vraiment perplexe. Il suffit de lire le texte ! Ce ne peut être l'objet de la question ! Donc, si le prof pose cette question, elle doit avoir un sens. Mais quel sens ? Il se trouvait alors dans l'incapacité de comprendre ce qu'on lui demandait de faire, et ne le faisait donc pas. Ce n'était ni par provocation, ni par manque de compréhension du texte, ni par mauvaise volonté mais seulement parce qu'il ne pouvait envisager qu'on lui demande simplement de reporter des éléments contenus clairement dans le texte.

### ***Le sens littéral des mots***

L'interprétation littérale du sens des mots chez les EHP est extrêmement fréquente. Pour lui, le sens est essentiel et le mot doit être employé

dans son acception la plus précise. Ce « collage » au sens littéral du « mot pour le mot » peut sembler paradoxal chez ces enfants qui, par ailleurs, fonctionnent dans des systèmes d'inférences analogiques et de symbolisation d'une grande richesse, qui manipulent les concepts verbaux et la pensée abstraite avec une aisance exceptionnelle ou encore qui jouent en permanence avec les mots, employant constamment l'humour dans leur fonctionnement mental.

Pourtant, comme on le rencontre dans certaines populations pathologiques, comme les autistes par exemple, le besoin absolu de sens et de maîtrise de l'EHP conduit à cette nécessité impérieuse de considérer le mot comme un « objet » aux contours définis qui ne suppose ni doute, ni incertitude. Ce processus est à l'origine de nombreux malentendus entre adultes (enseignants, parents...) et enfants à haut potentiel et conduit à bon nombre d'échecs scolaires paradoxaux ainsi qu'à des conflits familiaux inextricables :

Exemple de réponse littérale à un devoir de géométrie de CM2 :

« Faites les figures géométriques suivantes : un triangle isocèle de telle dimension, un carré de tant de côté, un losange. »

L'élève rend à l'institutrice un ensemble de formes géométriques découpées, reliées par un trombone, en ayant pris soin de bien reporter les dimensions demandées. L'élève avait « fait », au sens de « fabriquer » des figures géométriques. Il n'avait pas anticipé le sens, implicite pour tous, qui consistait à « dessiner » les figures sur une feuille. De plus, à la remarque excédée de la maîtresse, considérant comme un signe d'opposition manifeste le comportement de cet enfant, qui s'insurge :

« Et comment je fais moi pour savoir quel est le triangle et le losange ?... », la réponse fuse, naïvement :

« Alors toi tu me demandes de faire ces figures et tu ne sais pas les reconnaître ? »

La difficulté pour l'EHP de repérer les implicites suppose d'aménager le cadre de la demande scolaire afin de lui permettre de s'y ajuster. Il est donc indispensable :

- de clairement expliciter à un EHP ce qu'on attend de lui, de formuler et définir les implicites afin de supprimer toute ambiguïté ;

- de préciser ce que l'on demande et sous quelle forme on attend une réponse ;

- d'être attentif aux mots que l'on emploie : quand l'enfant semble ne pas comprendre ou faire l'inverse de ce que l'on a demandé, se poser la question de ce que l'on a dit exactement. L'enfant a souvent appliqué à la lettre ce qu'on lui a demandé ;

- d'explorer ce que l'enfant semble ne pas comprendre : qu'est-ce que c'est que tu ne sais pas ?

Avec une question clef : « Qu'est-ce que tu as compris de ce que je te demande ? »

## Pensée en réseau et pensée linéaire : la pensée en arborescence spécifique de l'EHP

Habituellement la construction de la pensée s'organise selon des modalités linéaires: on est confronté à une donnée initiale, qui est considérée comme l'entrée dans le système : *input*, puis on va traiter l'information pas à pas, une étape après l'autre, c'est la phase de *l'élaboration*, du raisonnement, puis on parvient par constructions successives, à la solution, à la réponse, c'est *l'output*.

La pensée se construit ainsi sur une ligne progressive qui part du point zéro pour aboutir à la conclusion de notre élaboration cognitive: c'est le modèle séquentiel du traitement de l'information. Chaque séquence doit être traitée pour intégrer la suivante et que l'ensemble s'organise et prenne sens. C'est le principe du film de cinéma.

L'EHP fonctionne selon un autre modèle. Sa pensée s'organise en arborescence, en réseau. « Dans ma tête, j'ai un arbre généalogique de mes problèmes », exprime Hugo, 8 ans.

Chaque idée génère une ramification de nouvelles idées qui, à leur tour et pour chacune d'entre elles, vont produire de nouvelles associations et ainsi de suite. Lors de la donnée initiale, l'enfant est déjà soumis à un effet de halo, c'est-à-dire qu'il associe instantanément de nouvelles idées autour du point de départ. Ensuite il va activer simultanément un champ élargi d'informations et de données. Le réseau se déploie à l'infini:

- à très grande vitesse,
- en maintenant actifs simultanément des réseaux associatifs parallèles,
- en gardant en mémoire de travail un champ de possibles élargi; les grandes capacités en mémoire immédiate optimisent le temps d'activation du réseau.

De plus, l'enfant intègre en permanence dans ce réseau des acquisitions ou des connaissances antérieures qui enrichissent constamment ce foisonnement de la pensée. Ses capacités à rappeler des éléments stockés en mémoire à long terme complexifient considérablement le système. La très grande mémoire à long terme de cet enfant participe du processus.

Cette particularité du fonctionnement de la pensée ouvre la voie aux idées « géniales » qui émergent de ces connexions multiples. Avoir cette possibilité de maintenir actifs une multitude de liens associatifs développés sur plusieurs axes en parallèle permet de mettre en rapport des idées, des connaissances, des élaborations qui, en se connectant, vont aboutir à une *découverte*, à une *invention*, à une connaissance ou à une théorie nouvelles. C'est le mécanisme qui sous-tend la pensée divergente, celle qui s'éloigne du cadre, la pensée créative.

La pensée de l'EHP est toujours en marche : la pensée est sans limite ce qui constitue une source de difficulté d'adaptation intellectuelle supplémentaire mais aussi une source d'angoisse importante. Pour s'organiser, la pensée a besoin d'un cadre et, chez l'enfant à haut potentiel, la pensée se déploie à l'infini.

Dans les tâches scolaires l'enfant n'arrive pas à sélectionner la ou les informations pertinentes et se perd dans les méandres de sa pensée. Il ne parvient ni à la structurer, ni à l'organiser dans une succession d'étapes logiques. C'est l'origine des difficultés considérables de rédaction et d'expression écrite des connaissances.

En classe, l'exemple de la rédaction de français permet de comprendre le décalage existant entre la richesse de la pensée et des connaissances de l'enfant et la pauvreté fréquente des devoirs de français.

À l'énoncé traditionnel du « Racontez vos dernières vacances », l'élève standard va :

1. – sélectionner l'événement le plus intéressant à raconter (sélection de l'information pertinente),
2. – choisir celui qui conviendra le mieux à l'enseignant pour obtenir une bonne note (pensée implicite),
3. – développer son sujet sur un mode linéaire en déterminant à chaque étape le fait le plus marquant,
4. – parvenir progressivement (pas à pas) à une conclusion qui synthétisera l'ensemble des faits.

L'élève à haut potentiel intellectuel va activer un arbre complexe d'associations d'idées multiples, présentes simultanément dans le champ de pensée, qui ne cessent de se démultiplier et toujours chargées de données affectives ou émotionnelles. L'enfant ne parvient pas à repérer et sélectionner parmi toutes les données possibles celle qui est la mieux adaptée à la consigne ou au problème posé. Et, lorsqu'il se décide enfin, l'idée retenue va immédiatement se redéployer... l'activation du réseau est incessante.

### *Comment aider l'EHP face aux sollicitations scolaires ?*

La pensée en réseau piège l'EHP face aux contraintes scolaires. À l'école les modalités de traitement séquentiel permettent la mise en place d'une pensée efficace face aux consignes. Pour réussir à l'école, l'EHP a besoin d'être guidé dans les différentes modalités d'apprentissage et de restitution scolaires. Aussi faut-il ne pas négliger :

- l'importance du cadre qui doit être précisément défini : l'enfant a besoin de connaître les limites dans lesquelles il doit travailler ;
- l'importance du mode d'emploi : expliquer clairement comment il faut faire, sous quelle forme ;
- l'importance de la structure : indiquer explicitement les étapes, le plan, le cheminement.

Attention à l'illusion de l'exposé ! On a souvent tendance à penser qu'un enfant passionné par l'Égypte pourra faire un exposé remarquable sur ce thème. Pourtant, face à toutes les idées et connaissances que l'enfant a envie de transmettre, confronté à toutes les associations d'idées qui lui viennent à l'esprit, il restera figé devant ses documents, plongé dans ses idées et ne parviendra pas à structurer une présentation. Pour qu'il puisse fonctionner, indiquez-lui la forme précise que peut prendre ce travail. Faites le plan. Demandez-lui seulement de remplir les « cases ». Au moment de la présentation orale il pourra toujours agrémenter et compléter par ses connaissances ou ses interrogations mais la structure sera posée, le travail aura été organisé. Il est vrai que cela peut apparaître bien frustrant et pour l'enfant et pour les adultes mais il s'agit ici de lui donner les codes pour qu'il puisse se faire plaisir en réussissant à l'école. Son mode de pensée doit toujours être respecté mais c'est aussi une forme de respect de lui donner les moyens de réussir et de ne pas souffrir du décalage entre ses capacités à comprendre et ses capacités à réussir dans le système scolaire.

### *L'activation privilégiée de l'hémisphère droit*

Le modèle de l'hémisphéricité permet de modéliser la spécificité de l'organisation cognitive de la pensée de l'EHP.

Nos deux cerveaux, droit et gauche, sont activés différemment suivant les tâches auxquelles nous sommes soumis. Certaines tâches sollicitent plus activement le cerveau gauche, d'autres dépendent plus directement des compétences du cerveau droit. Bien sûr, le plus souvent, il existe une coactivation mais on peut néanmoins distinguer certaines spécificités attribuées à chaque hémisphère (tableau I).

**Tableau I : Les spécificités des hémisphères du cerveau**

<b>Cerveau gauche</b>	<b>Cerveau droit</b>
Traitement séquentiel : traitement élément par élément	Traitement simultané : traitement global
Traitement auditif, en mots	Traitement visuel, en images.
Fonctionnement analytique	Fonctionnement analogique
Raisonnement, justification	Intuition
Rationalisation, pensée argumentée	Créativité, pensée divergente
<i>Cerveau logique rationnel</i>	<i>Cerveau émotionnel</i>

À l'école, les compétences du cerveau gauche sont les plus sollicitées. Or, comme le confirment les études neuropsychologiques les plus récentes,

l'EHP montre une hémisphéricité beaucoup moins marquée à gauche et une activation plus élevée des zones appartenant au cerveau droit.

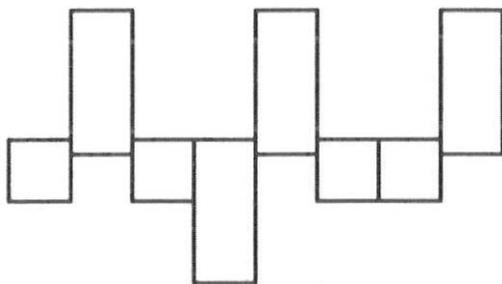
En particulier, le traitement séquentiel de l'information s'appuie sur les compétences analytiques du cerveau gauche. Le traitement séquentiel, comme nous l'avons vu, s'occupe d'organiser les données dans un ordre logique, de les traiter successivement, l'une après l'autre. C'est le mode de traitement qui permet de développer une idée, d'argumenter, de justifier. C'est aussi celui qui permet de déchiffrer un texte, de construire des phrases, d'appliquer des règles de grammaire.

Lorsque l'on parle, c'est le traitement séquentiel et le cerveau gauche qui entrent en action, c'est le goulot de l'entonnoir qui permet de prononcer un mot après l'autre, une phrase à la suite de la précédente... Le processus est le même en expression écrite.

L'hémisphère droit est le cerveau sollicité dans les tâches non verbales: il traite les données préférentiellement sur un mode visuo-spatial. C'est le cerveau en images.

Dans l'hémisphère droit ce sont les processus simultanés qui interviennent dans le traitement de l'information: le traitement se fait sur un mode global. Toutes les données sont traitées simultanément pour leur donner un sens. Le sens est privilégié par rapport à la forme. Les processus simultanés repèrent et interprètent le sens global du mot.

Êtes-vous capable de lire ce dessin ? :



Probablement pas ! Mais, si votre cerveau droit intervient activement, alors peut-être saurez-vous qu'il s'agit du mot *éléphant* ! Votre cerveau droit aura décodé l'image du mot.

Enfin, l'intuition, la certitude absolue d'une réponse, purs produits de l'hémisphère droit, ne peuvent parvenir à s'imposer car l'enfant est incapable de justifier, de donner des preuves. Argumenter est le terrain du cerveau gauche. L'EHP ne peut que conclure: « Je sais parce que je le sais. » L'enfant lui-même ne sait pas comment il le sait et peut encore moins

le communiquer aux autres. Ce n'est pas de la mauvaise volonté ni de la provocation, c'est seulement la conséquence d'une organisation différente des mécanismes de la pensée.

Ce mécanisme est particulièrement spectaculaire en mathématiques et dans la plupart des matières scientifiques. L'enfant est capable de connaître intuitivement la réponse, la solution au problème posé mais ne peut développer son raisonnement, ne peut justifier ses résultats qui lui apparaissent sur un écran mental sans qu'il ait pris conscience du cheminement qui a conduit à cette réponse. C'est une fonction émergente de leur système de pensée. Et les enseignants ne peuvent admettre cette surprenante capacité et pénalisent l'élève qui obtient des résultats pitoyables malgré une réponse pertinente.

Dans les petites classes, cette particularité peut passer inaperçue car l'enseignant attache moins d'importance aux différentes étapes du raisonnement. Il s'intéresse au résultat et ne s'aperçoit pas de la façon particulière dont l'enfant a procédé. Par contre, dans les classes de fin de collège et dans les années lycée, l'écart entre deux modes de logique si éloignés apparaît soudain. L'enfant lui-même ne comprend pas toujours ce qu'il se passe car il n'avait pas, lui non plus, repéré précisément qu'il ne fonctionnait pas comme tout le monde. Et à ce stade de sa scolarité, il a souvent du mal à reprendre les étapes de raisonnement et d'argumentation qui ont été intégrés par les autres élèves depuis bien longtemps. Il ne sait pas le faire, il n'avait jamais compris qu'il y avait quelque chose à apprendre, il ne s'est jamais demandé comment il faisait, pour lui c'était évident, c'est tout, et il trouve étonnant, en plus, qu'une seule logique soit validée. Il a du mal à l'accepter, ce qui peut générer des conflits inextricables avec les professeurs ou encore le conduire à un désinvestissement scolaire pénalisant pour son avenir.

### ***La régulation métacognitive***

Le déficit métacognitif contribue à la difficulté réelle de ces enfants à expliciter leurs procédures de raisonnement. Mais qu'est-ce que la métacognition ?

La métacognition correspond aux connaissances que le sujet a sur ses propres connaissances et sur son propre fonctionnement cognitif :

– Qu'est-ce que je sais de ce que je sais ?

– Est-ce que je pense avoir les compétences nécessaires pour répondre au problème posé ?

Le plus souvent, on fait les choses sans se poser la question de savoir si l'on est ou non capable de les faire et si l'on détient ou non les compétences pour les faire.

Nous découvrons l'existence de ces mécanismes lors de la confrontation à des tâches plus complexes. On se demande soudain : « Tiens, est-ce que je sais ça ? est-ce que je suis capable de le faire ? »

Par exemple, si vous feuillotez un magazine vous lisez spontanément sans vous demander si vous allez être capable de lire l'article sur votre star préférée et si vous pourrez bien comprendre les péripéties de sa vie amoureuse.

Par contre, si on vous demande de lire un article technique ou un article économique un peu ardu vous allez soudain vous interroger sur votre capacité à lire cet article et si vous avez les connaissances nécessaires pour le comprendre.

La régulation métacognitive procède par trois grandes étapes :

1. – reconnaissance de l'existence d'un problème et analyse de la nature et de la structure du problème ;
2. – anticipation des stratégies à utiliser et régulation de ces stratégies ;
3. – production et vérification du résultat.

Le contrôle métacognitif a pour objectif de faire prendre conscience des opérations mentales qui ont sous-tendu la pensée, l'élaboration d'un raisonnement, un processus de réponse. Si je peux repérer mes processus de pensée, je ne suis plus dépendant d'un automatisme de la pensée. Je peux contrôler la construction de ma pensée et la modifier selon le type de problème ou la nature de la difficulté. Le contrôle métacognitif permet de communiquer sa pensée aux autres, de la partager.

Il existe un lien très étroit entre métacognition, estime de soi et réussite scolaire. On réussit plus facilement avec des métacognitions et une estime de soi positive qu'avec un bagage de connaissances plus élevés.

L'EHP qui a toujours *absorbé* les connaissances sans aucun travail d'élaboration ignore souvent tout des procédures métacognitives : il ne sait pas comment il fait, comment il a fait, comment il fallait faire... Il en résulte un fonctionnement dichotomique en tout ou rien : pour lui, *il sait* ou *il ne sait pas*. C'est tout.

L'absence de possibilité de régulation métacognitive chez l'EHP est un déficit de procédures cognitives pénalisant dans un grand nombre d'apprentissages. C'est la conséquence du non-investissement des processus d'apprentissage.

Comment dynamiser les capacités de régulation métacognitive ?

Il est indispensable d'aider l'enfant dès son plus jeune âge à prendre conscience de sa façon de procéder pour acquérir le savoir. La question de base sera toujours : « *Comment le sais-tu ?* »

Il pourra alors progressivement avoir accès à son fonctionnement cognitif, même s'il est différent du fonctionnement des autres élèves : il pourra néanmoins savoir comment il pense, lui. Et il pourra plus facilement le communiquer et faire un travail sur son propre fonctionnement. Quand on ne sait pas soi-même comment on fonctionne il devient encore plus complexe de comprendre comment les autres pensent, ou comment il faudrait penser.

### **La motivation**

La motivation est un des facteurs les plus puissants dans la dynamique de la réussite scolaire. Un enfant motivé est un enfant qui réussit au maximum de ses capacités, quelles que soient celles-ci. La démotivation est au centre du débat sur l'école et génère l'ennui, si souvent observé chez l'EHP.

Il existe deux grands types de motivation : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque :

– la motivation extrinsèque est celle qui vient de l'extérieur, du type : « Si tu travailles bien tu auras de bonnes notes », « Fais le pour me faire plaisir », « Pour avoir un bon métier il faut faire des études », « Avoir le bac, c'est obligé pour être ingénieur »... La motivation extrinsèque joue sur ce que l'enfant va obtenir grâce à son travail, la récompense qu'il recevra et l'image qu'il aura aux yeux des autres. Le bénéfice c'est la reconnaissance sociale et la reconnaissance par rapport aux autres ;

– la motivation intrinsèque est celle qui vient de l'intérieur : « Je suis content d'avoir cette bonne note », « Je me sens compétent », « Je suis fier de moi », « Ça me fait plaisir », « Je suis content de satisfaire mes parents »... La motivation intrinsèque s'intéresse au plaisir que l'on a, à l'intérêt que l'on porte à ce que l'on fait, au sentiment de satisfaction que l'on éprouve. Le lien entre motivation et plaisir est ici très fort. Cette forme de motivation permet une autonomie par rapport à ses activités et à son travail scolaire et ouvre la voie à l'épanouissement personnel.

Dans le travail scolaire c'est la motivation intrinsèque qui est, de loin, la plus efficace. Grâce à elle l'enfant est capable de fournir et de maintenir les efforts nécessaires pour réussir.

Il existe une corrélation très élevée entre niveau de complexité, plaisir de fonctionner, et activation des ressources cognitives. L'efficacité en est la résultante. Plus le niveau intellectuel est élevé, plus le niveau de complexité doit l'être. C'est le déclencheur de la motivation intrinsèque. Le plaisir de réussir est le seul vrai déclencheur de la motivation intrinsèque.

La non-adéquation entre les niveaux génère frustration, colère, agressivité et désintérêt. Toute motivation est perdue, et ce quelle que soit l'activité.

Par exemple si on propose à un alpiniste chevronné de faire une balade en montagne sur un sentier facile, il ne va y prendre aucun plaisir et marcher en pensant à autre chose, sans prendre conscience de l'activation de ses muscles, frustré et en colère d'avoir été contraint à accepter cette balade. Par contre, le challenge d'une paroi particulièrement verticale, d'une surface complexe, l'oblige à prendre conscience de son moindre mouvement, de l'anticiper, de se projeter. La tension est constante et l'effort continu. Toutes ses ressources sont mobilisées, son attention et sa concentration à leur maximum. Et, parvenu au sommet, sa jubilation est à son acmé, le plaisir intense. La force et l'intensité de cette émotion sont un puissant facteur de motivation pour recommencer l'expérience, voire tenter une expérience plus difficile.

Le sens de l'effort ne peut se développer que dans ces conditions, sinon on se trouve sur un mode de pilotage automatique.

La *jubilation cognitive* lorsqu'on a réussi un travail complexe est le moteur de tout apprentissage. Elle est l'aphrodisiaque de l'intelligence mais ne peut, chez l'enfant à haut potentiel, naître que de la confrontation à des apprentissages complexes.

Pour être maintenue la motivation intrinsèque suppose des renforcements positifs de l'extérieur. L'EHP qui perd rapidement confiance dans ses capacités puisqu'elles ne lui permettent pas de réussir facilement à l'école, éprouve souvent un sentiment d'incompétence. « De toute façon je suis nul », pense-t-il, face à ses échecs répétés, face à ses efforts trop peu récompensés. L'EHP développe alors des croyances négatives sur lui-même et sur son intelligence. Il se décourage et parfois abandonne. Pour lui, les encouragements, la valorisation, les félicitations sont les ingrédients indispensables pour maintenir sa motivation. Il doute de lui, toujours, il a besoin de renforcements positifs, tout le temps.

Pour réussir, une estime de soi élevée est plus efficace qu'un QI élevé...

### *Le sens des apprentissages*

La quête de sens, le besoin de sens est au centre du fonctionnement de la pensée de l'EHP. Tout doit avoir un sens et un sens le plus précis possible. À l'école, le sens des apprentissages proposés est le préalable indispensable et incontournable pour déclencher les mécanismes de la motivation nécessaires à l'investissement des processus d'apprentissages.

Pour quoi faire ? À quoi ça sert ? À quoi ça va *me* servir ?

Si je peux répondre à ces trois questions, alors je peux investir les processus d'apprentissage et j'ai envie d'apprendre.

Comprendre à quoi servent les apprentissages scolaires, comment et par qui ils ont été conçus, pourquoi tel programme et pas tel autre, quels objectifs ils poursuivent, quelle peut être l'utilité ultérieure de posséder ce type de connaissances, comprendre qu'on ne peut ni confondre ni superposer apprentissages scolaires et connaissances approfondies sur tel ou tel sujet, donner la finalité d'un programme... sont autant de questionnements auxquels il faudrait systématiquement consacrer un temps de réflexion qui faciliterait considérablement l'ajustement de l'EHP à la demande scolaire.

### *Les particularités des mécanismes attentionnels*

Il existe une confusion fréquente entre enfant à haut potentiel et enfant présentant un trouble attentionnel avec hyperactivité en raison d'une similitude dans leur comportement scolaire. En effet, le désintérêt, l'ennui, la difficulté à investir les processus d'apprentissage, la différence de vitesse dans les apprentissages... conduisent souvent l'élève à haut potentiel intellectuel à de multiples bavardages et à une agitation incessante. Il semble peu attentif à ce que les enseignants proposent, distrait ses camarades ou encore rêve. Pourtant, lorsque le professeur demande à cet élève de restituer ce qui vient d'être dit, il est habituel que l'enfant soit parfaitement capable de répondre correctement.

Comment l'expliquer ? L'EHP disperse son attention sur plusieurs canaux simultanément, à l'image du foisonnement de sa pensée. Il est capable de percevoir, d'enregistrer, de mémoriser, d'analyser, des informations simultanées qui proviennent de plusieurs canaux sensoriels. Contrairement au processus normal, si on supprime les stimuli non pertinents, c'est-à-dire qui ne sont pas nécessaires à la tâche en cours, l'enfant à haut potentiel *ne peut plus* se concentrer. Il a besoin d'un ensemble de stimuli pour être attentif à toutes les données à la fois. Il est par contre pénalisé si un seul stimulus à la fois est présenté car le manque de stimulation sensorielle le contraint à se couper de l'extérieur. À ce moment-là, il n'enregistre pas l'information car il s'est déconnecté.

En classe, il saura répondre à la question posée par le professeur ou répéter ce qui vient d'être dit alors qu'il regardait par la fenêtre en se demandant quel temps il ferait demain, discutait avec son voisin, farfouillait dans sa trousse, lisait le mode d'emploi de sa calculatrice, gribouillait sur son cahier... Pour être attentif l'EHP doit faire plusieurs choses à la fois. Si on le contraint à l'immobilité ou à l'attention exclusive sur une seule source il ne peut plus mobiliser son attention.

*A contrario*, il peut être totalement absorbé par ce qu'il est en train de faire parce que cette activité le passionne. Dans ces moments-là, il montre

une capacité d'attention soutenue exceptionnelle. C'est ce que les Américains appellent un état de *flow*, un état de concentration intense et agréable.

### *L'ingérence affective*

L'enfant à haut potentiel est d'abord un être chez lequel la composante affective imprègne tous les actes de la vie, y compris l'acte cognitif. L'ingérence affective est constante.

Nous avons vu que l'activation privilégiée du cerveau droit participe du processus. Nous savons aussi que l'EHP est d'une hyper-réceptivité sensorielle singulière. Il capte en permanence toutes les informations en provenance de l'environnement par une hyper-compétence de tous ses sens: la vue, l'ouïe, l'odorat, le toucher présentent des capacités de perception et de discrimination remarquables.

« Branché » sans interruption sur l'environnement, assailli par une multitude de données émotionnelles, l'EHP est plus facilement inquiet, au sens étymologique du terme: « qui ne peut trouver le repos, la tranquillité<sup>1</sup> »: sans possibilité de lâcher prise, il est dans un état constant d'hypervigilance. Cette hyperesthésie et la capacité à ressentir les émotions des autres fragilisent l'équilibre psychologique de l'enfant et compliquent ses relations aux autres.

À l'école, cela peut générer des difficultés d'intégration et/ou d'identification aux autres, ou même des sentiments d'exclusion voire de persécution éventuellement à l'origine de troubles psychologiques plus ou moins sévères. Dans le rapport aux enseignants, la relation affective est princeps dans l'investissement du cours et dans la capacité à accepter la règle scolaire. Le besoin de réassurance narcissique est central. Pour l'EHP, être reconnu dans ce qu'il est ouvre la voie à ses possibilités d'adaptation à l'école.

Sa grande lucidité fragilise l'image qu'il a de lui-même. Sa difficulté à faire coïncider ce qu'il perçoit de sa capacité à comprendre, de son intelligence et ses résultats scolaires le fait sérieusement clouter de ses compétences. C'est un enfant qui a particulièrement besoin, lui aussi, d'être félicité et encouragé. Attention à l'illusion qui fait craindre qu'il prenne « la grosse tête ». Bien au contraire, le doute permanent qu'il éprouve sur lui-même le protège d'une survalorisation. L'ego surdimensionné n'est qu'une fragile et vaine tentative de protection d'un enfant qui se sent particulièrement vulnérable. Enfin, l'élève à haut potentiel intellectuel a besoin d'estimer l'enseignant pour s'intéresser à l'école. Avec un professeur qu'il apprécie,

---

1. *Le Grand Robert de la langue française*, Paris, Dictionnaires Le Robert, 2001, t. IV, p. 194.

il pourra développer des trésors d'attention et de bonne volonté, il s'appliquera à mobiliser toutes ses ressources pour réussir. D'une certaine façon, il travaille pour faire plaisir au professeur, et ce quel que soit son âge. Le phénomène est identique de la maternelle à la terminale. Il ne dépasse jamais ce mode de rapport affectif avec ses enseignants. Mais, avec un professeur qu'il n'aime pas, le rejet est quasi immédiat et le désinvestissement peut être total.

Les résultats qu'il obtient sont liés au rapport affectif avec le professeur: nous trouvons là l'explication des résultats en dents de scie et paradoxaux dans une même matière au fil de la scolarité.

### **La dynamique adolescente**

L'adolescence de l'EHP dépend de la façon dont s'est déroulée son enfance. S'il a été reconnu tôt dans ses singularités, il vivra les processus adolescents comme une quête d'identité déjà en marche. Mais si ses spécificités n'ont fait l'objet d'aucun diagnostic, sa construction identitaire en sera considérablement fragilisée et pourra être jalonnée de troubles psychologiques.

L'adolescence de l'EHP est marquée par des caractéristiques importantes à repérer qui traduisent l'intrication intime entre intelligence aiguisée et émotivité exacerbée, entre lucidité sur le monde et sensibilité infinie aux autres. Elles signent les points de fêlure dans lesquels la pathologie pourra s'engouffrer.

### ***L'impossible certitude***

La pensée des adolescents à haut potentiel, toujours en éveil, élaborant sans cesse des associations multiples qui les entraînent toujours plus loin dans les questions et la formulation d'hypothèses encore inédites, interdit toute réponse précise, univoque et définitive: chaque réponse entraîne une nouvelle question, le doute est permanent, sur tous les sujets, du plus intime au plus extérieur. et faire un choix devient extrêmement problématique. Le profane mesure alors combien l'intelligence est anxieuse pour celui qui ne peut jamais s'arrêter de penser.

### ***La conscience collective***

Les adolescents à haut potentiel ont le plus souvent une conscience collective très forte qui les empêche de s'extraire du contexte dans lequel

ils vivent. Leur appréhension, sous un grand-angle, de l'environnement leur interdit toute centration sur eux-mêmes et les conduit à faire leurs les inquiétudes et les sources de satisfaction des éléments appartenant à leur environnement. Très jeunes, ils ne supportaient pas l'injustice, à l'adolescence ils ne peuvent souscrire aux injustices et incohérences sur la planète.

Comme il leur est difficile d'accepter un bonheur égoïste et que, dans le même temps, ils mesurent leur propre impuissance à changer le monde, ils en viennent à s'interroger sur la vacuité de leur vie : s'il s'agit de vivre dans un monde aussi injuste avec si peu de possibilités de le voir réellement évoluer, pourquoi vivre ? Ai-je le droit d'être heureux ?

### ***Lucidité exacerbée et sérénité intérieure : une incompatibilité d'humeur***

Le moindre détail, en particulier affectif, va prendre des proportions et une ampleur plus considérables que chez les autres adolescents rendant les situations souvent ingérables émotionnellement. Leur susceptibilité affective, leur vulnérabilité à la critique, fragilisent ces adolescents à haut potentiel qui ne parviennent pas à prendre de la distance.

Ajoutons que leur lucidité est amplifiée par leur capacité d'analyse intellectuelle et leur hyper-conscientisation des choses, des autres, du monde, jusqu'à l'infime, invisible aux yeux de tous. Cette lucidité, les EHP en sont eux-mêmes les premiers objets : ils s'auto-analysent sans aucune concession et perçoivent chacune de leur faille, de leur limite, de leur plus petit défaut, ce qui ne facilite guère la conquête narcissique.

Enfin, autre source d'anxiété, cette extrême lucidité entrave l'identification aux adultes et la projection dans l'avenir.

### ***La troisième dimension :***

Il est surprenant de constater que, dès la pré-adolescence, les personnes à haut potentiel vivent chaque situation en trois dimensions, à la fois acteur, spectateur, et en lieu et place de l'autre. Leur vécu se déroule dans la réalité mais se double d'une mise en perspective à laquelle s'ajoute une prospective sur la suite des événements et les réactions des uns et des autres, eux-mêmes compris. Les adolescents racontent comme il est parfois difficile de ne pas vivre les choses tout simplement, sans cette analyse constante enrichie de multiples détails.

### *Les mécanismes de défense contre la charge émotionnelle*

Habituellement c'est à l'adolescence que se met en place le dernier stade du développement cognitif: l'abstraction, la conceptualisation et la pensée hypothético-déductive. Mais l'adolescent à haut potentiel est parvenu à ce stade de maturation de pensée depuis longtemps déjà et les processus pubertaires vont se jouer sur une pensée déjà aboutie. L'abstraction va alors être utilisée avec force. La puberté et les transformations corporelles qu'elle active font émerger des sensibilités et des émotions nouvelles qui peuvent renforcer *les mécanismes de défense par la cognition*. L'adolescent «va faire passer par l'intellectuel, par la logique, par le raisonnement, par l'explication rationnelle toute donnée émotionnelle », au risque d'une dévitalisation — anesthésie du corps ou émergence d'un vide sidéral intérieur pour ne plus rien ressentir. Lorsque le clivage intellect/corps est radical l'adolescent va soit inhiber totalement ses émotions, soit les agir et partir dans des dérives plus ou moins graves, où elles se manifesteront à travers addictions et troubles du comportement divers. L'humour, où, d'ailleurs, il excelle tant que c'est lui qui contrôle est un mécanisme de défense très sollicité par cet adolescent-là. Mais, que fuse un trait d'humour à son encontre, et c'est l'effondrement d'un sujet qui ne supporte pas d'être blessé à vif.

### *L'engagement amoureux*

Être amoureux suppose de laisser émerger ses sentiments et ses émotions. Or, c'est justement ce que cet adolescent-là combat. Sa résistance au sentiment amoureux est souvent très forte compte tenu du risque qu'il court d'être soudain emporté par une vague d'émotion qu'il ne pourra ni contrôler ni maîtriser. Si la peur de dévoiler toute sa vulnérabilité et sa sensibilité est grande, celle de souffrir ne l'est pas moins. Il utilisera souvent l'humour, son arme privilégiée de conquête, comme mode d'entrée dans la communication et mécanisme protecteur, et ce d'autant plus qu'il doute considérablement de son pouvoir de séduction. Et en matière de sexualité, il est plus conservateur que les jeunes de son âge.

L'engagement affectif pour un adolescent à haut potentiel, loin d'être anodin, est toujours vécu de façon absolue.

### *Les décalages pubertaires*

Lorsque l'adolescent est en avance scolairement, il peut arriver qu'il existe un décalage pubertaire difficile à vivre tant vis-à-vis des autres qu'à ses propres yeux. Alors qu'il a une personnalité déjà très affirmée, hypermature

dans ses composantes intellectuelles et affectives et qu'il fonctionne, ressent, interagit comme un adulte, on le regarde comme un enfant.

### ***L'identification aux pairs***

L'identification aux autres est difficile pour l'adolescent haut potentiel. Le sentiment de sa propre différence va être encore plus vivace à un âge où être en groupe, appartenir à un groupe, est la règle. Il raconte qu'il éprouve, dans ses tentatives d'intégration, une sensation permanente de distance entre lui et les autres, même lorsqu'il se sent bien avec ses copains. Mais tout se passe comme s'il ne pouvait jamais être totalement là. En fait, il a souvent du mal à s'intéresser aux mêmes sujets que ses semblables et doit souvent fournir un effort considérable pour s'adapter. Pourtant, il aurait, lui aussi, besoin du groupe pour se construire, mais la possibilité qu'il y trouve un support identificatoire lui échappe et le renvoie à une forme de solitude particulièrement douloureuse. Il peut aller jusqu'à se replier totalement sur lui-même au risque d'une coupure importante avec l'extérieur. Lorsqu'il est dépisté beaucoup plus tard à haut potentiel, il raconte le sentiment d'étrangeté qu'adolescent il a si souvent éprouvé dans ses relations aux autres, jusqu'à craindre d'être fou.

Dans cette quête identitaire centrale, l'enjeu pour l'adolescent à haut potentiel se traduit dans cette dialectique : *être ce que je suis, m'identifier aux autres au risque de me perdre, ou encore être ce que l'autre attend pour me faire accepter* au risque d'une construction identitaire en « faux-self », c'est-à-dire structurée selon les attentes des autres et non plus selon ses propres mécanismes de fonctionnement et de besoins.

Dans tous les cas, l'adolescent à haut potentiel souffre de son sentiment de différence, différence à laquelle il s'était plus ou moins habitué, mais qui devient insupportable au moment de sa vie où son rêve est de ressembler aux autres.

### ***La confrontation à l'échec scolaire***

L'échec scolaire qui arrive souvent en fin de troisième, à ce moment de la scolarité où les modalités pédagogiques basculent et où l'intelligence ne suffit plus entraîne une blessure narcissique qui menace l'adolescent à haut potentiel dans ses bases identitaires. Ceux qui avaient plus ou moins facilement réussi jusque-là ne comprennent pas ce qui leur arrive et ont le sentiment qu'ils ont perdu quelque chose d'eux-mêmes. Ce sentiment de perte de soi s'accompagne d'une grande anxiété et peut conduire au désinvestissement scolaire et, dans ses formes les plus graves, à la dépression ou à la phobie scolaire.

Qui plus est l'adolescent à haut potentiel peut éprouver un doute douloureux sur sa valeur intellectuelle en raison de la non-reconnaissance de son mode singulier de pensée, un doute qui, lui aussi, fragilise sa propre estime de soi dans sa construction identitaire.

### *Une colère démesurée*

Chez cet adolescent la colère est probablement l'émotion dominante de cette période. Colère envers la terre entière, colère d'être différent, colère de ne pas réussir comme on le voudrait, colère de se sentir incompris, colère envers le système, les normes, contre la vie qui le contraint d'exister...

### **Les formes pathologiques spécifiques de l'adolescent à haut potentiel**

Être à haut potentiel n'est pas une pathologie en soi ! Mais être à haut potentiel fragilise et vulnérabilise la construction de l'identité et la structure psychologique.

Et quand la pathologie survient, être à haut potentiel donne une coloration spécifique au tableau clinique qu'il faut impérativement (re)connaître. Les dérives et les erreurs diagnostiques, trop fréquentes, résultent de la conjonction de plusieurs facteurs : la méconnaissance des caractéristiques psychologiques de l'EHP, l'absence de formation du milieu médical et paramédical, les résistances idéologiques — pourquoi aider et comprendre ceux qui ont plus ? —, et le caractère souvent atypique du tableau clinique. Le défaut d'informations sur ces adolescents peut aller jusqu'au déni de leur identité, de leurs spécificités, et surtout de leur vécu et de leur souffrance au risque insensé de laisser toute cette frange d'adolescents en grande détresse sur le bord du chemin. Dans l'unité de psychiatrie de l'adolescent de l'hôpital de La Timone à Marseille, le nombre de jeunes à haut potentiel hospitalisés en 2003 pour des troubles dépressifs graves avec tentatives de suicide s'élevait à plus de 20 % du nombre total d'adolescents hospitalisés. Mais, alors qu'ils présentaient des tableaux atypiques résistants aux thérapeutiques classiques, ils n'ont bénéficié d'aucune prise en compte spécifique par l'équipe soignante.

### *Trouble de l'estime de soi et dépression*

Les troubles de l'estime de soi de l'adolescent à haut potentiel sont quasi systématiques. Les fluctuations autour de l'image qu'il a de lui-même et avec laquelle il a grandi rendent improbable toute possibilité de stabilité rassurante. Tantôt convaincu qu'il pourrait tout accomplir, puis brusquement

accablé par son sentiment profond de nullité, tantôt particulièrement valorisé pour certaines de ses réussites, puis soudain violemment abaissé sur un échec imprévisible, l'adolescent a une perception de lui-même bien troublée.

Nul? Doué? Capable? Incompétent? Comment se retrouver dans cette mosaïque d'images fragmentées et contradictoires?

### *Une dépression de l'adolescence atypique*

À côté de symptômes classiquement associés à un épisode dépressif, la dépression du jeune à haut potentiel peut être qualifiée de dépression sur du *vide*. L'objectif est de surtout ne plus penser, surtout ne plus activer cette infernale machine à penser qui constitue, justement, la racine de la souffrance. Ce vide dépressif est un mécanisme de défense contre les pensées et non pas un vide structurel comme on le rencontre dans d'autres tableaux cliniques. Pour l'adolescent à haut potentiel, *penser* est un équivalent symbolique de *danger*, de danger de mort. La défense par la cognition verrouille de son côté l'accès aux émotions. En consultation, l'adolescent, répond, inlassablement, « Je ne sais pas » aux questions qu'on lui pose. Il ne veut pas, il ne peut pas, s'autoriser à activer sa pensée sous peine d'être de nouveau submergé par une souffrance insupportable. Ne plus penser, c'est tenter d'oublier les questions sans réponses, sur soi, sur les autres, sur le monde, sur le sens de la vie... et de la mort. On comprend combien la résistance thérapeutique est difficile à assouplir et la prise en charge délicate.

### *Inhibition intellectuelle et phobie scolaire*

Pour l'adolescent à haut potentiel l'inhibition est une stratégie d'intégration. Saborder son propre fonctionnement, c'est tenter d'être identique aux autres mais aussi d'arrêter de souffrir. Dans les années 1970, le psychiatre Gauvrit parlait d'anorexie intellectuelle<sup>2</sup> comme d'une attaque de soi, d'un retournement agressif contre soi-même.

Il n'est pas rare que ce processus, poussé à l'extrême, parvienne effectivement à attaquer le potentiel intellectuel. Il permet également à l'adolescent de revêtir un masque de pseudo-débilité qui l'aide à passer inaperçu.

La phobie scolaire, forme la plus sévère du trouble anxieux, est significativement fréquente chez les adolescents à haut potentiel. Cette pathologie

---

2. Voir par exemple Alain GAUVRIT, « Le complexe de l'albatros: l'inhibition intellectuelle chez l'enfant intellectuellement précoce, se défendre ou s'interdire? », Espace Hermès de Muret (Haute-Garonne), 25 avril 2001 <<http://pedagogie.ac-toulouse.fr/garsep/gauvrit.htm>>.

— une des plus difficiles à traiter sur le plan thérapeutique — se présente sous une forme encore plus complexe chez l'adolescent à haut potentiel dont les mécanismes d'intellectualisation et la logique rigide seront bien difficiles à atténuer. Retourner à l'école? Pour quoi faire? Pour quel avenir? Pour quelle vie d'adulte? Ces adolescents se ressentent dans une impasse insupportable et toute perspective d'issue est constamment remise en question. Aucune réponse n'est satisfaisante, aucune piste ne comporte de certitudes, aucune hypothèse ne prend un sens acceptable.

### *Prendre en charge l'adolescent à haut potentiel*

Prendre correctement en charge un adolescent à haut potentiel suppose de l'avoir reconnu comme tel et aussi de connaître les particularités de son fonctionnement afin d'adapter à sa personne les modalités thérapeutiques. Seul un thérapeute dûment formé à ses singularités pourra déjouer les pièges inévitables de sa prise en charge.

En particulier, la part cognitive du soi doit être intégrée dans la thérapie. Elle consiste à permettre à l'adolescent de réapprivoiser progressivement sa pensée en l'accompagnant doucement et patiemment dans ce cheminement délicat. Il faut intégrer d'emblée que *le risque de pensée* est la barrière la plus difficile à franchir puisqu'elle est indissociable de la pathologie elle-même. Pourtant cette *réanimation cognitive* est indispensable à la redynamisation psychologique globale et à la restauration narcissique. La prise en charge de la part cognitive du soi suppose la capacité d'intégrer une médiation cognitive dans la relation thérapeutique et représente un levier thérapeutique incontournable.

La prise en charge de l'adolescent à haut potentiel c'est aussi la nécessité de l'éclectisme : il faut pouvoir passer avec souplesse d'un cadre thérapeutique à un autre afin de constamment s'ajuster à l'expression de la souffrance. Tout cadre thérapeutique unique et figé enfermerait l'adolescent dans un processus auquel il ne saurait adhérer.

Le thérapeute doit également être averti de la remarquable capacité de manipulation du jeune à haut potentiel. C'est d'abord lui qui teste le psy, qui évalue ses capacités à le comprendre et à l'aider. Il ne s'agit ni d'une opposition, ni d'un rapport de force stérile mais de son incoercible besoin d'analyse et de compréhension des personnes qui l'entourent et de son talent pour y parvenir. Dans certains cas, pour faire plaisir à ses parents ou pour éprouver une secrète jubilation intellectuelle, le « patient » s'adaptera au style de son psy, à ce qu'il a compris qu'il attendait de lui. Souvent il anticipe ses questions, ses interprétations, et le psy, pris au piège, sera conforté dans un illusoire sentiment de compétence. Mais au final

ce sont souvent des mois ou même des années de prise en charge inutiles qui laissent l'adolescent à haut potentiel devenu adulte aux prises avec ses difficultés, inextricables. Car ce dont justement il a besoin c'est qu'on le comprenne sincèrement et qu'on l'aide efficacement. Il est avide d'aide mais désabusé de ne pas en trouver.

L'adolescent à haut potentiel est résistant à l'approche thérapeutique alors qu'il a peur, très peur, sous son masque d'indifférence et qu'il a besoin qu'on lui parle, doucement, sans effraction, de... lui, de qui il est. Avec l'adolescent à haut potentiel, il faut faire une voix *off*, il faut raconter ce que l'on comprend, il faut exprimer ce que lui refuse d'admettre. Petit à petit, d'abord surpris puis soulagé que l'on parle, enfin, de lui sur le ton juste et avec les mots adéquats, il parviendra à investir cette relation particulière, celle où on rencontre un autre pour mieux se rencontrer soi-même. Et le pari est gagné, ou presque, la relation peut s'engager, le processus thérapeutique est en route. Il deviendra vite une complicité. Sans cette connivence avec l'adolescent à haut potentiel, rien ne peut être engagé. Le psychothérapeute doit s'impliquer lui aussi dans la relation, sans détour, sans manipulation, seule façon de gagner la confiance de cet adolescent d'une méfiance extrême et qui ne peut fonctionner avec l'autre qu'avec le gage d'une profonde sincérité réciproque.

## Conclusion

Reconnaître la différence et l'accepter c'est admettre qu'il n'existe pas un seul mode de pensée, qu'il n'existe pas de système universel pour acquérir des savoirs. C'est respecter l'autre dans son identité. Être reconnu dans sa singularité permet à l'élève à haut potentiel intellectuel de s'autoriser à être ce qu'il est tout en acceptant un système différent du sien. À l'inverse, nier la différence, vouloir formater à tout prix l'intelligence et les apprentissages dans un modèle unique conduisent à un blocage de la part de l'élève et à une incompréhension totale de la part de l'école. La conséquence est banale : c'est l'échec scolaire et/ou les troubles du comportement ou de la personnalité.

Reconnaître la différence c'est permettre aux deux systèmes de fonctionner sans entrer en compétition. Il ne s'agit plus de demander à l'enfant de renier son propre système et de l'échanger contre celui proposé par l'école mais de comprendre, avec ses ressources intellectuelles, comment marche le système scolaire et comment il peut s'y adapter pour réussir.

Il ne s'agit plus d'inhibition pour une intégration à tout prix mais d'un décodage de règles, de lois, de principes de fonctionnement pour y répondre simplement et avec efficacité.

Sur un plan pédagogique, il s'agit moins d'une pédagogie que d'un regard adapté et bienveillant.

Enfin n'oublions jamais qu'être à haut potentiel n'est pas une pathologie. C'est une force fragile avec laquelle on peut vivre heureux, bien dans sa tête et dans sa peau. « Surdoué » ou surdouillets?

Cependant, le nombre d'enfants et d'adolescents à haut potentiel en rupture scolaire grave et présentant des troubles psychologiques sévères ne peut laisser indifférent. Il s'agit d'un problème de santé publique dont le pourcentage correspond à celui de toute population à risque. On ne peut plus, ni sur un plan médical ni au niveau de l'éducation nationale, négliger cette population sous des prétextes idéologiques et politiques dépassés. La formation est urgente. La différence doit être comprise quels que soient la nature ou le sens de cette différence.

## CHAPITRE 2

### *RÉFLEXIONS À PROPOS DE LA CLINIQUE DES ENFANTS À HAUT POTENTIEL INTELLECTUEL EN DIFFICULTÉ*

*Laurent LEBIHAIN*

#### **Introduction**

Dire d'un enfant qu'il est à haut potentiel implique de s'entendre sur la notion d'intelligence, et nous sommes ici loin des évidences et d'un consensus. Sternberg et Lubart (1995), entre autres, ont pu montrer que le concept d'intelligence devait être resitué dans son contexte culturel. En cela, il s'agit bien de l'aptitude d'un sujet à s'adapter à son environnement et aux valeurs sociales: les critères d'implication et de réussite ne seront évidemment pas les mêmes selon que l'on naît dans une communauté au cœur de l'Amazonie, ou bien dans une société européenne. Parler d'intelligence nous renvoie donc à des représentations spécifiques quant aux principes pédagogiques, eux-mêmes dépendants de l'architecture sociale. Or, il apparaît que les enjeux sous-jacents aux notions de « haut potentiel intellectuel » ou de « surdouance » sont intimement liés à l'idée de réussite académique, impliquant non seulement l'enfant mais aussi les familles, soit, en premier lieu, les parents.

Ce constat nous amène à considérer le problème selon plusieurs points essentiels dans notre réflexion.

Tout d'abord, il n'est pas *une* intelligence, au sens où nous pourrions l'entendre d'un Facteur « g », mais *des* intelligences qui constituent un fonctionnement cognitif et affectif d'ensemble. Gardner (1983) fut l'un de ceux qui ont décrit une multiplicité de facteurs et plusieurs dimensions impliquées dans le fonctionnement intellectuel. Les notions de créativité et de flexibilité cognitive ne sont pas exclusivement réservées

aux apprentissages scolaires, bien au contraire. Dire qu'il existe un « haut potentiel » ne justifie aucunement de l'effectivité d'une aptitude, d'un talent avéré ou d'une créativité particulière : il faut encore pouvoir les mettre en œuvre...

Par ailleurs, nous ne pouvons envisager une démarche de compréhension et de soins sans y impliquer l'environnement de l'enfant, à savoir les parents, la famille, l'école et plus largement l'environnement socio-culturel. Force est de constater que les enjeux scolaires n'affectent pas que l'enfant, ils le situent souvent au centre d'interactions complexes, souvent conflictuelles.

Enfin, et cela découle des points précédents, affirmer qu'il existe une typologie ou un profil propre à un enfant « à haut potentiel » semble aussi arbitraire que vouloir, à partir d'une approche synthétique et réductrice, résumer l'essence de l'espèce humaine sans prendre en considération sa diversité. La clinique que nous rencontrons est donc aussi riche que variée, laissant apparaître des aspects interactionnels multiples et parfois psychopathologiques. L'écueil dans lequel nous pourrions tomber serait de vouloir créer une entité, au même titre que l'autisme, et d'en extraire un « diagnostic » restreint, centré sur des aspects strictement individuels, standardisés, écartant ainsi la dimension psycho-sociale.

C'est sur ce dernier point que nous appuyons notre approche des difficultés rencontrées chez les enfants à haut potentiel et proposons une démarche thérapeutique élargie.

### **Les enfants à haut potentiel intellectuel : quelques caractéristiques de leurs difficultés**

Un des motifs les plus fréquemment invoqués lors de nos consultations est la singularité ou la marginalité de l'enfant au regard de ses pairs, le plus souvent dans le contexte scolaire mais aussi au sein de sa famille. Évidemment, l'expression même « à haut potentiel » évoque quelque chose de plus ou de trop, quelque chose « à part » ; cela est vrai tant du point de vue des apprentissages que de la dimension affective, et c'est d'ailleurs sur cet aspect que nous étairions davantage nos propos. Il faut ici mettre l'accent sur les représentations inhérentes à l'utilisation du terme « surdoué » : c'est un enfant qui ne fonctionne pas comme les autres, « intello » et un peu gauche, en retrait des jeux de son âge, préférant des relations exclusives aux dynamiques collectives, usant d'un graphisme primitif... Bien sûr, nous retrouvons variablement certaines de ces particularités, mais ils ne constituent pas un profil exhaustif, et il se peut que ces représentations contribuent, dans une certaine mesure, à conforter l'enfant

dans une identité dissidente. En d'autres termes, une telle étiquette permet aussi, à l'enfant comme à son entourage d'expliquer l'insondable, en particulier des difficultés dans la sphère relationnelle ou la fragilité des assises narcissiques, tout en préservant une singularité au regard de la « masse » scolaire. S'il est vrai que, pour nombre d'enfants, la révélation d'un haut potentiel favorise la compréhension des troubles et du sentiment de retrait, il ne constitue pour d'autres qu'un éclairage partiel, voire illusoire, d'une problématique plus complexe : c'est l'arbre qui cache la forêt. Le risque est alors d'enfermer le sujet dans une boîte qui ne permet plus l'accès à d'autres points de vue. Un enfant qui éprouve un isolement affectif pourrait alors justifier celui-ci sous le seul angle de la surdouce : c'est comme si rien ne devait bouger ni du côté de l'enfant, inexorablement différent, ni du côté de son entourage, qui entretient à son égard une palette de sentiments qui peuvent parfois l'exclure d'une appartenance à laquelle pourtant il aspire.

L'approche du haut potentiel intellectuel ne doit pas ignorer la spécificité du fonctionnement cognitif d'enfants qui se trouvent en marge des processus communs d'apprentissage, dans une sorte d'inadaptation réciproque, mais cette démarche suppose aussi la prise en compte de tous les enjeux psycho-affectifs et développementaux qui jalonnent la construction de l'enfant et du rapport à son entourage. Le travail avec la famille, autour des aspects actuels et précoces des interactions, de son histoire ou de son rapport à l'école par exemple, nous semble être fondamental dans le champ de l'évaluation et de la prise en charge.

Si l'on admet qu'il n'y a pas *une* clinique de l'enfant à haut potentiel, nous retrouvons cependant une variable récurrente dans les problèmes invoqués : l'inhibition.

Les facteurs d'inhibition sont multiples et sont à entendre à la fois comme cause et conséquence des troubles rencontrés par l'enfant. Ainsi, on rapporte souvent un ennui en classe, auquel s'associent parfois des difficultés attentionnelles, symptôme du décalage entre le mode de traitement cognitif du sujet et la pédagogie imposée par le système scolaire. Schématiquement, les processus que l'enfant s'est construits pour acquérir des connaissances et un raisonnement n'impliquent pas les mêmes règles, d'où un seuil de stimulation insatisfait, une résistance à adopter des méthodes trop peu inductives et une rêverie (il serait plus juste de parler de rêvasserie) qui confine fréquemment à l'agitation, à ne pas confondre avec hyperactivité. Mais, il faut reconnaître qu'un enfant qui, assez précocement, a appris de lui-même à ériger un savoir peut avoir du mal à composer avec un milieu contraignant et source de compétitivité. C'est ce que l'on constate à l'entrée en CP ou en première année de collège, c'est-à-dire durant les années charnières en matière d'adaptation scolaire et sociale. L'ennui peut

également être entendu comme l'espace de vide où l'enfant a le sentiment de ne pas mobiliser ni mettre en avant son savoir, savoir qu'il se représente comme constituant sa valeur, sa puissance. Ce vide s'accompagne le plus souvent d'angoisse que l'enfant contient parfois difficilement, car à la différence des connaissances, la peur ne trouve pas toujours de logique.

La spirale de l'échec et du sentiment d'incomplétude dans laquelle l'enfant peut s'enfermer est d'autant plus douloureuse qu'elle crée un décalage avec un idéal du moi souvent exigeant et intolérant qui renvoie l'enfant, encore et toujours, au vide, source de fortes angoisses. Les enfants disent — ou ne disent pas — à quel point cette confrontation engage leur existence, mais également ce qu'ils sentent ou supposent de la satisfaction et la fierté de leur entourage : on sait d'ailleurs que l'idéal dépend beaucoup des images intériorisées des références externes (parents, tuteurs, modèles). Il semble que, de ce point de vue, il se crée une sorte de porosité psychique entre l'espace de développement propre à l'enfant et les attentes, réelles ou supposées, de la famille et de l'école. C'est pourquoi les conflits entre chaque instance sont d'autant plus complexes.

En ce sens, le vide, à condition qu'il puisse être alimenté par une capacité de rêverie, une aptitude au jeu et au maniement de l'imaginaire, ne doit pas être entendu seulement comme facteur d'inhibition. ● Or, de hautes potentialités intellectuelles ne vont pas toujours de pair avec un potentiel créatif. La créativité est ce qui se situe à un carrefour acceptable entre rêve et réalité, ce que l'on peut traduire en terme d'aire transitionnelle winnicottienne. Notre clinique nous montre que certains enfants à haut potentiel peinent à établir cette dialectique nécessaire entre la réalité environnante, souvent traitée comme une « chose à savoir », et la manipulation symbolique de ses éléments au travers du jeu. La métaphore en est un parfait exemple, et son accès ne relève pas d'une compétence acquise par tous les enfants à haut potentiel intellectuel. Pour la plupart des enfants, l'imaginaire est ce qui vient combler l'incertain, ce qui précisément n'est pas accessible au savoir, permettant de survivre psychiquement aux aléas du réel et à l'insatisfaction des désirs. Faute d'avoir pu construire dans le jeu cette alternative, le recours à l'hyper-investissement intellectuel peut apparaître très précocement chez des enfants identifiés à haut potentiel intellectuel, manipulant plus volontiers les concepts et les mots que les constructions scéniques par exemple. Il semble aussi que l'évolution sociale soit un facteur favorisant cette carence : le savoir permis par les avancées scientifiques et leur vulgarisation laisse un champ de plus en plus restreint aux mythes, aux croyances, c'est-à-dire à ce qui constitue une voie de dégagement possible pour soulager les angoisses liées aux questions existentielles. L'enfant à haut potentiel doit y répondre pour lui et pour les autres, dans une quête insoluble de connaissances.

En somme, bien qu'il n'existe pas une grille de lecture applicable à tous les enfants présentant un haut potentiel intellectuel, on peut se risquer à penser (est-ce un risque?) qu'ils n'ont aucun problème tant que leur rapport au savoir ne se trouve pas entravé par les contraintes inhérentes à leur développement (perte de l'idéal, appropriation du corps réel, motions affectives et activité onirique...), ou par les contraintes concernant les liens aux autres (la célèbre réplique de la pièce de Jean-Paul Sartre, *Huis Clos*, « l'enfer, c'est les autres »), prend ici tout son sens et tant qu'ils échappent au besoin de maîtrise et de certitudes qui consolident un narcissisme fragile. La question des interactions, y compris les interactions précoces, nous fournit un matériel riche pour comprendre la construction de ces liens réciproques entre un sujet et son milieu de vie, et en quoi la valorisation de la dimension intellectuelle prend une part considérable dans la dynamique relationnelle.

### **Les enfants à haut potentiel intellectuel: quelle phénoménologie? quel type de réponse?**

L'angoisse dont nous avons parlé n'est pas l'exclusivité de l'enfant, c'est aussi celle des parents et des enseignants qui, de leur côté, sont garants de la bonne évolution de l'enfant dans une société qui tend de plus en plus vers l'hyper-normalisation. Les inquiétudes s'alimentent mutuellement dès que le focus est mis sur un élément pouvant signer un trouble fonctionnel ou une pathologie: en témoigne l'inflation galopante des « dys... » qui, faute de préciser un trouble spécifique consistant, ont le mérite de pouvoir ranger les enfants dans une catégorie rassurante. Nous assistons d'ailleurs à une recrudescence des demandes d'expertise qui, en définitive, ne laissent que peu de place à une pensée construite et à une véritable réflexion clinique autour de l'enfant dans les liens avec son entourage.

La plupart du temps — et c'est ce qui spécifie et complexifie notre réponse —, la demande implique déjà une hypothèse diagnostique de la part des parents ou de l'enseignant: « il est supposément à haut potentiel ». Tout élément venant parasiter le bon développement de l'enfant au sein de son milieu scolaire (échec dans les apprentissages, agitation ou trouble de l'attention, maladresse sportive, repli par rapport aux autres ou encore arrogance à l'égard de l'enseignant, etc.) témoignerait d'une intelligence exceptionnelle, comme si l'enfant se devait d'être à part, mais dans le plus. L'intérêt est ici de considérer les possibilités d'adaptabilité réciproque. L'erreur serait en effet de normaliser à tout prix l'enfant, et de le priver par là même de sa créativité. Mais, il est tout aussi illusoire de penser un système pédagogique individualisé, là où précisément l'enfant cherche à se construire une identité sociale. La question du saut de classe reste

un domaine propre à la pédagogie, et non au soin, mais il doit toujours être envisagé en se situant dans une approche globale, prenant en compte le développement de l'enfant et l'ensemble de ses besoins<sup>1</sup>.

À ce titre, un centre de référence tel que le Centre national d'aide aux enfants et adolescents à haut potentiel n'a pas pour mission exclusive d'évaluer et de transmettre un score, mais d'élaborer un travail de réflexion autour de la problématique de l'enfant, dans une dimension spatiale et temporelle, en y impliquant la famille, ainsi que les acteurs pédagogiques et, si nécessaire, thérapeutiques. En se situant dans une perspective psychologique et phénoménologique, l'enjeu est avant tout de comprendre la place de l'enfant et d'un intellect plus ou moins valorisé dans son système d'interactions. On voit bien comme l'hypervigilance centrée sur le développement et la réussite de l'enfant tend à déresponsabiliser les institutions que sont l'école et la famille qui, chacune de leur côté, ressentent une certaine fragilité pour contenir l'évolution de l'enfant. Cette fragilité peut entraîner des incohérences et des contradictions dans les orientations éducatives. Or, ce dont l'enfant a besoin pour étayer sa pensée, c'est d'un contenant suffisamment solide, où chaque référent tient une place différenciée : le rôle de l'école n'est pas celui de la famille, pas plus que le soin n'est celui de l'école. Si nous pensons aux apports de Freud (1929) ou de Bion (1982) à propos de la construction de la pensée, nous devons nous rappeler le rôle de l'entourage (en premier lieu maternel) dans l'accompagnement des premières impressions sensorielles et expériences émotionnelles de l'enfant, afin qu'il les métabolise, les symbolise et les transforme en pensée puis en mots partageables. On pense notamment à la rêverie maternelle et au rôle du tiers dans l'introduction de l'instance surmoïque et des règles sociales. Transposées au sujet qui nous intéresse, ces questions sont d'autant plus actuelles que l'on assiste à une relative défaillance de ces fonctions de contenance, mettant en jeu le paradoxe de l'intrication et de la désintrication du corps et de l'intelligence :

– *d'un point de vue psychosomatique, lorsque l'on évoque des troubles centrés sur le corps et la motricité, l'hyperactivité, souvent associée à la question de la surdouance, est un bon exemple puisqu'il s'agit bien pour l'enfant de trouver une « contenance-pansement » de la pensée et des affects dans une agitation faisant office de défense et de prothèse pour protéger « l'intérieur », faute d'une enveloppe psychique suffisamment solide. On néglige souvent la fonction affective et relationnelle de ce trouble visible et bruyant, au profit d'une étiologie neurologique. Malgré le besoin chez l'enfant de métaboliser ce qui est impensable, l'entourage souhaite le plus souvent une réponse rapide et agit, en miroir du trouble. On réduit mais on ne pense pas, là où le corps a justement besoin d'être pensé ;*

1. Voir *infra*, chap. 18.

— d'un point de vue cognitif, lorsque l'intelligence est le point d'appel de la problématique, de façon différente, mais dont la phénoménologie peut admettre des similitudes, le surinvestissement intellectuel tient lieu de prothèse là où ont échoué les processus de symbolisation primaires, c'est-à-dire les processus impliquant la capacité d'illusion et de jeu au travers desquels l'enfant évolue dans une réalité modulable et source de créativité<sup>2</sup>. Une intelligence brillante, au sens académique du terme ne signifie pas une acquisition de la fonction symbolique, nous l'avons déjà souligné. Ainsi, certains enfants doués d'une excellente compétence verbale démontrent une faible capacité de métaphorisation, traitant le mot comme une chose peu représentable, mais ayant un pouvoir dans la relation à l'autre. On peut penser ici que le mot a été traité par l'enfant avant même le symbole, ce qui ne garantit pas, de ce point de vue, un épanouissement psychologique aux lecteurs précoces. En d'autres termes, la pensée fonctionne déliée des motions affectives, et c'est ce contre quoi l'enfant va, par la suite, lutter. L'adolescence peut en ce sens être une douloureuse confrontation à la réalité.

## Conclusion

C'est sur la base d'une pensée réflexive que nous devons construire le travail d'élaboration et de propositions thérapeutiques. La place de chacun doit être repérable et différenciée, dans un travail de lien ou plutôt de mise en relation favorisant, au niveau de l'enfant, la liaison psychique. L'intelligence intègre un ensemble cohérent, qui seul permet une construction favorable dans le rapport à soi et aux autres. Rares sont les enfants qui peuvent se satisfaire d'un QI ou même d'une appartenance à une catégorie nosographique pour expliquer et penser — encore une fois — leurs difficultés. Notre travail a pu d'ores et déjà démontrer l'intérêt d'une approche intégrée, considérant l'enfant dans un système complexe d'interactions avec l'environnement, et c'est aussi ce qui justifie le nécessaire travail de lien partenarial. Il s'agirait de trouver une juste mesure entre le particulier (voire l'exceptionnel) et le général, pour éclairer le fonctionnement global de l'enfant et de son intelligence au sein d'un fonctionnement plus large d'inter-relations.

---

2. L'objet trouvé-créé de Winnicott (Winnicott, 1970).



## CHAPITRE 3

### *LES ENFANTS À HAUT POTENTIEL EN DIFFICULTÉ : DE L'HYPERACTIVITÉ AVEC DÉFICIT ATTENTIONNEL À LA DÉPRESSION ET L'ÉCHEC SCOLAIRE*

*Sylvie TORDJMAN*

#### **Introduction**

Parmi les enfants à haut potentiel en difficulté accueillis au Centre national d'aide aux enfants et adolescents à haut potentiel (CNAHP), les principaux motifs de consultation sont les problèmes scolaires pouvant aller jusqu'à l'échec scolaire, les troubles du comportement, en particulier à type d'hyperactivité avec déficit attentionnel, ou encore les affects dépressifs. Ce chapitre traitera plus précisément du trouble déficit de l'attention/hyperactivité (TDAH) observé chez certains de ces enfants, pouvant recouvrir une dépression et entraîner un échec scolaire. Dans un premier temps, seront décrites les caractéristiques du TDAH chez l'enfant à haut potentiel. La question suivante sera ensuite posée: comment interpréter le TDAH chez l'enfant à haut potentiel? En nous appuyant sur l'expérience clinique acquise au sein du CNAHP et sur les apports de la littérature, nous proposons de considérer que les comportements d'hyperactivité avec déficit attentionnel relèvent chez l'enfant à haut potentiel d'un besoin de stimulations externes et internes. Plusieurs hypothèses s'articulant autour de cette idée seront alors discutées, notamment au regard de leurs implications thérapeutiques.

## Caractéristiques du trouble déficit de l'attention/hyperactivité chez l'enfant à haut potentiel

Le TDAH, souvent décrit chez les enfants à haut potentiel<sup>1</sup>, est défini par un regroupement de symptômes qui se répartissent selon deux axes principaux, à savoir le déficit de l'attention, et l'hyperactivité-impulsivité<sup>2</sup>. Pour que le diagnostic de TDAH puisse être posé selon la classification américaine du DSM-IV-TR<sup>3</sup>, un certain nombre de critères (au moins six symptômes) doivent être présents sur l'une ou l'autre de ces deux dimensions, pendant une durée de plus de six mois, et provoquer une gêne fonctionnelle dans au moins deux types d'environnement différents (par exemple à l'école et à la maison). On peut ainsi retrouver chez certains enfants à haut potentiel les comportements suivants qui relèvent du TDAH : le fait de parler tout le temps (logorrhée), une incapacité à rester assis, une rêverie diurne qui peut faire évoquer une inattention de la part de l'enfant mais qui lui permet en fait une pensée créative (Cramond, 1994), une immaturité sociale, des difficultés à respecter et suivre les règles, et enfin des troubles de l'attention se traduisant par des problèmes de concentration, focalisation et soutien de l'attention aboutissant à l'inachèvement de certaines tâches relevant d'un travail quotidien à la maison et à l'école — ce qui peut expliquer l'échec scolaire (Guenther, 1995; Leroux et Levitt-Perlman, 2000) — ou relevant de projets à long terme (Kalbfleish, 2000; Zentall *et al.*, 2001).

Mais si le syndrome d'hyperactivité avec déficit attentionnel est fréquemment évoqué chez les enfants à haut potentiel, il comporte néanmoins certaines caractéristiques qu'il convient de connaître. Une des particularités de ces troubles est leur expression différente selon les lieux avec l'existence de contrastes importants (notamment à la maison et à l'école). Ainsi, selon certains auteurs, il n'est pas rare d'observer chez les enfants à haut potentiel des troubles de l'attention ou une hyperactivité à l'école mais pas à la maison (Lind et Silverman, 1994; Revol *et al.*, 2005), alors que les autres enfants présentent des TDAH aussi bien à la maison qu'à l'école (Barkley, 1990). Ces troubles de l'attention chez l'enfant à haut potentiel dépendraient donc de la situation, ce qui constitue une de leurs spécificités et permet de les distinguer du TDAH des autres enfants qui interviendrait quel que soit le contexte environnemental (Webb et Latimer, 1993). Rappelons que le DSM-IV-TR requiert que les symptômes soient présents dans au moins

---

1. Pour une récente revue de la question, voir Hartnett *et al.*, 2004.

2. Voir *infra*, contribution de Brigitte Hermans, chap. 9.

3. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 4<sup>e</sup> éd. revised, (en français *DSM-IV-Text Revision : Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux*, Masson, 2003, 2<sup>e</sup> éd.) réalisé par l'American Psychiatric Association.

deux types d'environnement différents pour qu'un diagnostic de TDAH soit posé. De même, tout comme les enfants présentant un classique TDAH, les enfants à haut potentiel ont souvent des niveaux d'activité élevés et des problèmes de contrôle de l'impulsivité. Mais leur hyperactivité est habituellement focalisée et dirigée (Webb et Latimer, 1993), ce qui n'est pas le cas des autres enfants diagnostiqués TDAH (Leroux et Levitt-Perlman, 2000). Quant à leurs comportements impulsifs, les enfants à haut potentiel tendraient à répondre correctement aux questions, alors que les enfants avec TDAH y répondraient incorrectement (Lovecky, 1994).

### Hypothèses d'interprétation

Comment interpréter ces comportements d'hyperactivité avec déficit attentionnel chez l'enfant à haut potentiel ? Notre expérience clinique et la littérature, nous autorisent à penser que ces troubles relèveraient d'un besoin de stimulations externes et internes. Nous allons maintenant développer plusieurs hypothèses s'articulant autour de cette idée.

La première hypothèse est que l'hyperactivité permettrait à l'enfant à haut potentiel d'augmenter son niveau de vigilance et d'éveil, ce qui correspondrait à un besoin physiologique. La théorie psychophysique de Hans Eysenck (1970), appliquée au trait de personnalité extraversion-introversion, apporte un éclairage intéressant à notre hypothèse chez les enfants à haut potentiel. En effet, selon Eysenck, il y aurait une réponse aux stimulations sensorielles moins élevée chez les extravertis que chez les introvertis, avec un niveau de base d'excitation insuffisant. Cela induirait chez les extravertis une tendance à rechercher des excitations sensorielles par des stimuli environnementaux (par exemple, des stimulations sonores), mais aussi par une agitation psychomotrice qui n'est pas sans rappeler les comportements observés chez certains enfants à haut potentiel. Chez les extravertis, l'excitation se produirait lentement et le niveau d'excitation resterait faible. Les individus introvertis, par contre, auraient un niveau d'excitation de base suffisant pour leur système nerveux, et chercheraient à se protéger d'un excès de stimulation. Les différences qui sous-tendent la dimension extraversion-introversion sont liées au système réticulaire ascendant contrôlant le niveau d'excitation corticale. Il s'agit de la boucle de neurones qui relie le cortex à la formation réticulée, et dont le niveau d'excitation dépend des stimulations sensorielles. Une des implications de cette théorie psychophysique est que le niveau de stimulation le plus adapté au sujet dépendrait du trait extraversion-introversion. Chaque situation est une source de stimulation élevant le niveau d'éveil cortical de base. Les personnes introverties recherchent des situations de faible stimulation (mais pas trop faible car cela serait ennuyeux même pour un introverti).

Les personnes extraverties préféreront des situations stimulantes, mais des situations d'hyperstimulation peuvent être excessives même pour des extravertis. Plusieurs recherches viennent corroborer la théorie psychophysiologique de Eysenck. L'étude de Geen (1984) a ainsi mis en évidence que les sujets extravertis choisissent spontanément un niveau sonore plus élevé que les introvertis.

Dans cette étude, lorsque les personnes extraverties et introverties accédaient au niveau sonore leur convenant, elles présentaient pratiquement la même valeur de rythme cardiaque que l'on pourrait appeler valeur de base. Par contre, quand un sujet recevait une stimulation sonore qui ne correspondait pas à son niveau préférentiel, le rythme cardiaque était alors plus élevé que la valeur de base si le niveau sonore était jugé excessif pour la personne introvertie, et plus bas que la valeur de base si le niveau sonore était insuffisant pour la personne extravertie. Par ailleurs, l'administration de psychostimulants aux extravertis leur permet d'atteindre un niveau d'excitation élevé et les rend, de façon temporaire, plus introvertis. Cette observation nous intéresse particulièrement par rapport à l'efficacité apparente de la Ritaline<sup>4</sup> (méthylphénidate) dans l'hyperactivité. En fait, une adaptation du milieu scolaire et familial pourrait aider les enfants à haut potentiel à augmenter leur niveau de vigilance, et donc à moins avoir besoin de recourir à une agitation psychomotrice. Ainsi, un environnement riche en stimuli environnementaux est souvent plus « cadrant » pour les enfants à haut potentiel hyperactifs qu'un milieu appauvri en stimuli et qui serait supposé pourtant réduire leurs distractions (Moon *et al.*, 2001). De façon surprenante, l'étude de Moon et de ses collaborateurs met bien en évidence que ces enfants réussissent mieux à se concentrer sur leur travail à la maison en écoutant de la musique ou en regardant la télévision. À l'école, ils apprennent mieux dans des situations où leur attention est focalisée sur un ordinateur, ou lorsque leurs mains sont occupées, ou encore dans le cadre d'une relation individualisée avec un adulte (Zentall *et al.*, 2001). Ceci permet d'ouvrir une réflexion sur des perspectives importantes, tant sur un plan pédagogique que thérapeutique.

Nous devons cependant mentionner la théorie de Dabrowski (Guignard et Zenasni, 2004) qui, à l'opposé de l'hypothèse psychophysiologique que nous venons de développer, fait de la notion d'hyperstimulabilité un concept important pour mieux comprendre l'hyperactivité chez les enfants à haut potentiel. Selon Dabrowski, il existerait plusieurs formes d'hyperstimulabilité, dont deux formes nous intéressent ici plus particulièrement :

---

4. « Ce médicament est un psychostimulant puissant. Paradoxalement et sans que le mécanisme de son mode d'action soit connu, il permet de réguler l'hyperactivité pathologique de certains enfants. Il est utilisé pour traiter les déficits de l'attention avec hyperactivité chez l'enfant de plus de 6 ans » (Dictionnaire Vidal).

- l'hyperstimulabilité psychomotrice : habituellement envisagée comme un besoin d'activité physique et de mouvement qui peut aussi se traduire par des difficultés à réduire l'activité cérébrale pour s'endormir ; elle s'exprime au travers d'une énergie physique débordante accompagnée de mouvements, de gestuelles, tics nerveux, logorrhée... ;

- l'hyperstimulabilité intellectuelle : besoin important de comprendre et chercher la vérité pour acquérir des connaissances, analyser et synthétiser ; elle est associée à une intense activité intellectuelle (curiosité, capacité pour soutenir l'effort intellectuel, avidité de lecture).

Cette théorie se fonde sur un travail de recherche biographique, clinique et empirique auprès de créateurs ou d'individus talentueux éminents de tous âges, ce qui explique sa pertinence quant à l'étude des individus à haut potentiel (Miller *et al.*, 1994).

Notre deuxième hypothèse est que le déficit attentionnel et l'hyperactivité seraient en rapport avec l'ennui résultant d'un environnement scolaire non stimulant pour l'enfant. En effet, les troubles attentionnels chez l'enfant intellectuellement précoce présentant un TDAH sont majorés par des activités peu intéressantes et peu stimulantes, alors que son attention est meilleure (et même bien meilleure que la normale avec une capacité à maintenir son attention sur de longues périodes) si on stimule ses intérêts avec des challenges dans les tâches proposées (date limite pour rendre le travail, etc.). Cette opinion est partagée par beaucoup d'auteurs comme Gallagher et collaborateurs (1997) qui ont mené des entretiens auprès de 871 étudiants à haut potentiel. Webb et Latimer (1993) vont jusqu'à noter que les enfants à haut potentiel passeraient un quart, voire la moitié de leur journée scolaire à attendre que leurs camarades de classe les rattrapent dans les différentes tâches et activités entreprises. On peut retrouver cette hypothèse explicative même chez les auteurs du DSM-IV-TR qui écrivent que « l'inattention en classe peut aussi survenir quand les enfants avec un haut niveau d'intelligence évoluent dans un environnement académique insuffisamment stimulant pour eux<sup>3</sup> ».

Enfin notre troisième et dernière hypothèse est que l'hyperactivité, et les troubles attentionnels qui peuvent en résulter, pourraient être considérés comme des symptômes relevant d'une défense maniaque ou hypomaniaque permettant à l'enfant à haut potentiel de lutter contre un syndrome anxio-dépressif. Ceci nous renvoie à la dépression qui est souvent méconnue chez l'enfant (encore appelée « dépression masquée »), car le tableau clinique est différent de celui habituellement observé chez l'adolescent et l'adulte. En effet, la dépression peut se manifester chez le petit enfant

5. American Psychiatric Association, 2000: 91.

(âgé de 2 à 6 ans) sous forme d'hyperactivité motrice, d'agressivité dirigée vers les personnes et les objets ou encore d'isolement social. et s'expriment chez le grand enfant (âgé de 6 à 12 ans) par un sentiment de dévalorisation, des mensonges, des fugues ou des comportements d'opposition, de refus et d'échec scolaire (Revol *et al.*, 2004). On retrouve pratiquement systématiquement chez l'enfant une rupture avec un désinvestissement des activités antérieures, et donc en particulier chez l'enfant à haut potentiel un désinvestissement de la scolarité pouvant entraîner des difficultés scolaires importantes, voire un échec scolaire.

## Conclusion

Afin de proposer des prises en charge thérapeutiques adaptées, il apparaît essentiel de ne pas passer à côté d'un haut potentiel chez un enfant consultant pour des difficultés scolaires, des troubles du comportement (comme nous l'avons vu ici avec le TDAI) ou des affects dépressifs. Certains signes d'appel sont en effet souvent retrouvés et permettent d'évoquer une précocité intellectuelle (capacités cognitives de l'enfant supérieures à la moyenne de celles des enfants du même âge, tel par exemple un apprentissage spontané de la lecture dès l'âge de 4 ans). L'évaluation, entre autres, du niveau d'efficacité intellectuelle peut alors s'avérer être une étape indispensable du bilan psychologique participant à l'élaboration du projet thérapeutique individualisé, bilan qui doit se donner les moyens de mieux comprendre les troubles du comportement ayant motivé la demande de consultation. Aussi est-il nécessaire d'appréhender le sujet dans sa globalité, en replaçant et analysant les symptômes au regard du développement socio-affectif de l'enfant et de la dynamique familiale. Il est important d'apporter aux enfants à haut potentiel en difficulté, à partir d'un dépistage le plus précoce possible, une aide psychologique en articulation avec une aide pédagogique adaptée et un accompagnement familial, afin que leurs capacités soient utilisées avec une ouverture sur l'environnement extérieur (c'est-à-dire vers une créativité et une amélioration des interactions sociales) et ne deviennent pas un handicap associé à des comportements les marginalisant.

*Deuxième partie*

## **LES ÉVALUATIONS PSYCHOLOGIQUES**



## CHAPITRE 4

---

### *PSYCHOMÉTRIE ET PIFOMÉTRIE*

*Jean-Charles TERRASSIER*

Pourquoi un tel titre ? Voici quelques mois, Sylvie Tordjman proposait de participer à la formation « Comment aider les enfants à haut potentiel en difficulté ? Mieux repérer et comprendre, mieux évaluer et prendre en charge » et me demandait le titre de mon intervention.

À cette époque, j'avais reçu en consultation plusieurs enfants précédemment examinés par des collègues pour troubles dépressifs, instabilité ou désintérêt scolaire. Certains avaient conclu, après des tests de personnalité, à un enfant normal ayant tendance à argumenter, à être insatisfait et à contester. Un suivi psychologique n'avait pas amélioré le comportement.

Un an ou deux après, je rencontre ces enfants « normaux » dont les difficultés se sont accrues entre-temps. À l'examen de développement, il s'avère que ces enfants sont effectivement normaux mais très précoces intellectuellement et que leur façon à eux d'être normaux n'a pas trouvé de réponse adaptée dans leur environnement. Mes collègues avaient bien dit aux parents que leurs enfants paraissaient intelligents mais n'avaient fait aucun lien entre ce potentiel supposé et les difficultés vécues.

Certains psychologues estiment que les tests de développement ne sont pas nécessaires pour comprendre le vécu d'un enfant en difficulté ni pour définir l'aide à lui apporter. Parfois issus de formations universitaires en psychologie dans lesquelles la formation à la psychométrie est négligée et dévalorisée, il leur est difficile, arrivés au stade professionnel, d'utiliser des instruments qui leur sont étrangers et dont on leur a nié la valeur. Ils en sont alors réduits à une évaluation « pifométrique », subjective, du développement de l'enfant qui vient leur demander une aide. En conséquence, ils prennent peu en compte cette dimension de la personnalité qui est

intriquée aux autres et favorise certains mécanismes de défense et réactions de survie.

Malgré quarante ans de pratique d'examens psychologiques, et l'examen de plus de 5 000 enfants précoces, je dois avouer que je suis encore parfois surpris par le potentiel que certains enfants, initialement discrets, révèlent dans les tests d'intelligence. Et je ne vois pas quel autre moyen j'aurais à leur proposer pour leur permettre d'exprimer tout leur potentiel. Je serais dans la même situation que les enseignants parfois trompés par l'enfant tonique, à la verbalisation aisée, qui est simplement bien adapté à la demande scolaire et peut être pris pour précoce mais dont les tests révèlent les limites.

Ceux qui nient la validité des tests n'ont pas encore proposé de meilleure méthode d'évaluation et de compréhension du développement intellectuel d'un enfant. Espérons simplement qu'ils ne souhaitent pas le retour à la pifométrie et à la seule identification par les résultats scolaires.

D'ailleurs si ces tests n'existaient pas, nous ne serions pas ici aujourd'hui pour traiter de l'identification et de l'éducation des enfants précoces. Je n'aurais pas fondé en 1971 l'association nationale pour les enfants intellectuellement précoces sans avoir eu les moyens de constater leur haut potentiel, les particularités et les difficultés qu'il entraîne.

Ce sont les enfants précoces qui m'ont appris qui ils sont car, au cours de mes études, aucun de mes brillants professeurs n'a dit un seul mot à leur sujet.

En 1971, le ministre de l'éducation nationale, Olivier Guichard, fut fort surpris que j'attire son attention sur ces enfants et que je lui propose de créer quelques classes adaptées à leurs besoins. Il me répondit dignement que, lui, il s'intéressait aux enfants en difficulté et que, si les enfants à haut potentiel existaient vraiment, ils n'avaient besoin d'aucune aide. Il fallut attendre 1986 pour que René Monory, alors ministre de l'Éducation, me demande un projet de classes adaptées. Ainsi furent créées à Nice, en 1987, les premières classes pour enfants intellectuellement précoces (EIP), intégrées dans une école publique. Elles furent très profitables aux enfants jusqu'en 1991, époque à laquelle le nouveau ministre de l'Éducation, Lionel Jospin, les supprima sous prétexte que sa nouvelle réforme, celle des cycles, allait répondre parfaitement aux besoins de tous les enfants. Chacun sait ce qu'il en advint.

Depuis, la question des EIP a progressé. Élaboré à la demande de Jack Lang, le rapport Delaubier a reconnu l'existence de ces enfants et la difficulté de leur proposer une scolarité adaptée. La recherche officielle

en pédagogie et en psychologie, antérieurement inexistante, a enfin commencé à oser s'intéresser à ces enfants. Des textes ont prévu quelques mesures d'assouplissement du système éducatif, au demeurant difficilement appliquées dans les écoles. Bien sûr, c'est insuffisant mais, par rapport à 1971, le progrès est considérable. En témoignent le nombre d'associations nées entre-temps, le nombre de professionnels compétents et l'évolution de beaucoup d'enseignants. Une véritable égalité des chances ne peut être atteinte que si l'école reconnaît et répond à la diversité des enfants et de leurs besoins.

Mais revenons à un discours davantage centré sur la psychologie. J'ai développé dans de précédents écrits un concept que je nomme la « clyssynchronie<sup>1</sup> ». Sous ce terme, il faut entendre les divers décalages internes, au sein de la personnalité des enfants précoces entre divers secteurs de développement, intellectuel, affectif et psychomoteur, ainsi que les décalages sociaux qui compliquent la vie de ces enfants sans que leur potentiel puisse toujours les compenser.

J'ai également décrit ce que je nomme « l'effet Pygmalion négatif » qui fait qu'un EIP non identifié va tendre à renoncer à exprimer son véritable potentiel pour se conformer aux attentes tant du maître que de ses camarades du même âge afin d'éviter d'être exclu.

J'insiste sur l'importance de ces deux notions, que j'ai largement développées par ailleurs, pour comprendre le vécu des enfants précoces mais aujourd'hui je souhaite attirer votre attention sur des aspects plus ponctuels.

Puisque j'ai l'avantage d'être un praticien avec plus de quarante ans d'expérience et de pratique des tests, du premier WISC jusqu'au WISC-IV, en passant par le WISC-R et le WISC-III, je vais vous livrer quelques observations sur l'évolution des performances des enfants au cours des quatre dernières décennies. L'effet Flynn<sup>2</sup> a été une réalité dans les tests non verbaux, avec une nette progression de l'efficacité au cours des dernières décennies, particulièrement dans les épreuves qui font appel au raisonnement. Les étalonnages de tests, tels les Matrices de Raven et autres tests

1. Voir « Les clyssynchronies des enfants intellectuellement précoces », in Sylvie TORDJMAN, *Enfants surdoués en difficulté: de l'identification à une prise en charge adaptée*, Presses universitaires de Rennes, 2005.

2. « En comparant les résultats aux mêmes tests de QI de plusieurs générations d'Américains, James Flynn avait démontré, il y a trente ans, que ce QI était en constante élévation. Le même constat a été vérifié dans 14 pays développés, dont la France. Les uns attribuent l'effet Flynn à des causes biologiques – amélioration de l'alimentation, de la santé –, les autres, à l'élévation générale du niveau d'instruction », Sciences humaines, n° 195, juillet 2008, <[http://www.scienceshumaines.com/le-corps-sous-contrôle\\_fr\\_315.htm](http://www.scienceshumaines.com/le-corps-sous-contrôle_fr_315.htm)>.

de Facteur « g », ont dû être révisés régulièrement avec une cotation de plus en plus sévère. Des études récentes indiquent cependant que cette progression paraît avoir atteint un palier.

Par contre, dans le domaine verbal j'ai constaté une nette régression en capacité de compréhension fine de pensées abstraites. Par exemple, le test de compréhension verbale de Bonnardel, le BV 16, que l'on utilisait autrefois normalement au niveau de la classe de 3<sup>e</sup> est devenu trop difficile à ce stade. Actuellement, je le propose prudemment à des élèves de 1<sup>re</sup> et de terminale pour lesquels la cotation des résultats selon les étalonnages d'autrefois, niveau 3<sup>e</sup>, paraît maintenant plus réaliste.

J'attire également votre attention sur le sens de certains décalages de niveaux entre certains subtests du WISC-IV. Prenons un exemple: le décalage entre les notes au subtest « Similitudes » et au subtest « Identification de concepts » ; dans les deux cas, il s'agit de trouver quel lien existe entre deux (ou trois) éléments cités ou présentés. Dans le subtest « Similitudes », les deux éléments sont d'emblée offerts à la réflexion alors que dans le subtest « Identification de concepts » les deux ou trois éléments doivent être identifiés parmi l'ensemble disparate d'éléments présentés. Pour certains enfants, ce dernier subtest est clairement plus insécurisant car il fait appel non seulement à la capacité de catégorisation et d'abstraction mais également à la capacité de prise d'initiative et de risque.

Ici, on comprend clairement qu'un test de QI comme le WISC est également un test de personnalité. Le décalage des résultats entre les deux subtests précités est souvent à interpréter davantage en termes de traits de personnalité qu'en termes de potentiel intellectuel.

Autre exemple: lors du subtest « Matrices », certains enfants présentent une réflexion rapide mais superficielle et produisent de multiples erreurs par précipitation, ne prenant en compte que l'une des deux ou trois variables à contrôler. Bien sûr, on les incite à prendre le temps de la réflexion mais certains enfants précoces tendent à conserver leur rythme de réflexion, trop rapide ici alors qu'il est habituellement fructueux dans les contextes moins exigeants qui leur sont proposés au quotidien. Chez certains enfants précoces cette tendance à une réflexion abrégée est alimentée par un reliquat d'espoir de toute-puissance entretenu par leurs facilités. Si l'on approfondit, on s'aperçoit que ces enfants ont perdu plusieurs points du fait de cette attitude. En définitive, qu'aura évalué ce subtest? Davantage un trait de personnalité à type d'impulsivité qu'un potentiel intellectuel en raisonnement analogique.

L'expression du potentiel intellectuel d'un enfant est à la merci de certaines dimensions de sa personnalité et les résultats sont à interpréter en faisant la part des différents facteurs qui les ont déterminés.

L'échec relatif dans une épreuve peut donc avoir des causes diverses, tout comme la réussite. On s'en aperçoit plus clairement encore dans des épreuves de manipulation, tel le subtest « Cubes » où des stratégies différentes, ici évidentes, peuvent aboutir au succès. Il est sans doute vain d'espérer expliquer la réussite dans une épreuve par un processus intellectuel identique chez tous les enfants qui ont obtenu le même résultat. La clinique nous montre la diversité de démarches intellectuelles qui sont liées à la personnalité globale de l'enfant.

La nouvelle version du WISC, le WISC-IV, a été diversement accueillie par les psychologues qui reçoivent des enfants précoces. Certains l'ont trouvée nettement plus difficile avec, en conséquence, moins d'enfants identifiés à haut potentiel. Le manuel du test indique qu'il est plus sévère de 2 à 3 points de QI total.

Personnellement, je n'ai pas perçu de nette différence mais j'ai vivement apprécié l'introduction de deux épreuves véritables d'intelligence : « Matrices » et « Identification de concepts ». À l'époque où j'utilisais les précédentes versions du WISC, je substituais un test de matrices de Raven (CPM OU SPM) au subtest « Arrangement d'images » car les WISC d'alors manquaient cruellement d'épreuves de Facteur « g ». J'apprécie donc totalement l'évolution du WISC qui mérite mieux maintenant son intitulé : test d'intelligence. Bien entendu, cette appréciation est liée à ma conception de l'intelligence. Je la résume par une image : l'enfant intelligent est celui qui est capable d'entendre une musique là où les autres ne perçoivent qu'un bruit. Cette capacité à percevoir des relations cachées et à en créer d'autres constitue pour moi le « noyau dur » de l'intelligence.

Les deux tiers des enfants qui sont évalués dans ma consultation s'avèrent intellectuellement précoces et je continue à tenter d'adapter ma pratique à cette population particulière. Ainsi, dans le WISC-IV, il me paraît indispensable de leur proposer le subtest « Information » afin d'évaluer si leur intelligence va de pair avec une curiosité intellectuelle qui leur a permis de développer une belle culture générale. Pour moi, le résultat à cette épreuve est plus significatif du potentiel intellectuel d'un enfant que celui du subtest « Compréhension ». De même, le subtest « Arithmétique » apporte beaucoup non seulement sur la capacité de logique et de calcul, mais également sur la capacité d'un enfant à affronter des problèmes d'un niveau supérieur à ceux qui lui sont proposés dans sa classe et à oser tenter d'y répondre.

À l'époque du WISC-III, j'avais mis en évidence un écart moyen de 14 points entre le QI verbal et le QI performance en faveur du secteur verbal

chez les garçons de *QI* total d'au moins 140. Il était moindre chez les filles, de l'ordre de 6 points. Au *WISC-IV*, on constate un écart du même ordre entre les subtests de « Compréhension verbale » et de « Raisonnement perceptif ». J'attire votre attention sur le fait que cette dysharmonie apparente n'en est pas une. Lorsque nous réalisons la cotation de ces subtests non plus en notes standard mais en termes de niveau atteint, l'on s'aperçoit que les résultats sont harmonieux.

Prenons l'exemple d'un enfant de 8 ans 2 mois qui obtient régulièrement la note standard 17 aux trois subtests « Compréhension verbale » (Similitudes, Vocabulaire, Compréhension) et aux trois subtests « Raisonnement perceptif » (Cubes, Identification de concepts, Matrices). Il présente donc apparemment un profil de développement homogène avec un indice verbal à 146 points et un indice raisonnement à 148 points. Mais lorsque l'on évalue ses réponses non plus en notes standard mais en niveaux atteints, on s'aperçoit que son développement verbal relève d'un niveau de 12 ans 7 mois, contre un niveau de 15 ans 9 mois en raisonnement perceptif!

Un profil équilibré en termes de niveaux de développement exigerait en fait un indice verbal de 146 points face à un indice raisonnement de 130 points. J'ai vérifié qu'un écart du même ordre se retrouve à tous les âges. Un écart de 15 points entre les indices « Compréhension verbale » et « Raisonnement perceptif » n'implique aucune différence de niveau entre les deux secteurs.

Donc pas de conclusions hâtives sur ces disparités illusoire.

Je rappelle également que, statistiquement, l'épreuve « Code » est relativement la moins réussie par les enfants précoces, l'écart moyen en note standard étant de 4 à 5 points chez les garçons de *QI* égal ou supérieur à 140. À l'évidence, les enfants précoces réussissent mieux les épreuves qui font véritablement appel à l'intelligence. Attention donc à ne pas exclure d'emblée un enfant de la précocité lorsque son *QI* total est altéré par sa note « Code ». Au-delà des résultats bruts, il doit rester au psychologue une marge d'appréciation fondée sur son « pif », c'est-à-dire son expérience et son intelligence, mais ici la pifométrie sera fondée sur une évaluation objective.

Les résultats d'un test de *QI* et le profil de développement mis en évidence incitent parfois à envisager une prise d'avance scolaire. Le *QI* obtenu par l'enfant indique simplement le rang auquel il se situe par rapport à la population de son âge. Mais à quel rang se situera-t-il dans un groupe plus âgé? C'est pour répondre à cette question que j'ai imaginé ce que j'ai nommé le « *QI* compensé ». Méthode très simple: il suffit de refaire la cotation des réponses de l'enfant en fonction de l'âge moyen des élèves

de la classe supérieure qu'il pourrait rejoindre. Le QI compensé indique alors le rang de l'enfant dans ce groupe plus âgé. Selon mon expérience, il convient qu'il s'élève à 115 points au moins pour maintenir une marge d'aisance et de sécurité intellectuelle suffisante. Bien entendu, d'autres critères doivent intervenir lors d'une décision de prise d'avance scolaire mais le QI compensé apporte un complément d'information utile.

En ce qui concerne le test WPPSI III (version 4 à 7 ans), je suggère également quelques aménagements. Ce test est fréquemment utilisé pour répondre à la question : un accès précoce au CP est-il envisageable ?

Le WPPSI III est un bon test mais insuffisant pour répondre à cette question. Je lui reproche d'avoir éliminé toute évaluation de la maîtrise graphique de l'enfant et vous savez que, dans le cadre de la dyssynchronie des enfants précoces, cette maîtrise est souvent moins en avance que celle de la sphère verbale et de la logique, particulièrement chez les garçons. Il serait très risqué d'envoyer un enfant en CP avec un graphisme qui va d'emblée le mettre en difficulté face à un enseignant pas toujours très informé de cette particularité des enfants précoces. C'est pourquoi j'ai systématiquement recours au subtest de la version précédente (WPPSI-R) intitulé « Figures géométriques » qui donne une indication sommaire mais nécessaire de l'organisation et de la maîtrise graphiques. De ce WPPSI-R, je retiens également le subtest « Arithmétique » pour évaluer le niveau en numération et l'accès aux premiers mécanismes opératoires.

Abordons maintenant la question, non de l'interprétation, mais de la communication des résultats aux parents et aux enseignants.

Le QI est une estimation synthétique du rang atteint par l'enfant par rapport aux enfants du même âge. Lorsque l'on annonce qu'un enfant a un QI de 130 ou de 145 — il y a seulement 2 enfants sur 100 ou 1 sur 1 000 capables d'atteindre un tel résultat —, les parents sont parfois contents, rassurés ou inquiétés, mais ce QI et les notes standard leur apprennent fort peu sur le niveau atteint par l'enfant dans les diverses épreuves.

C'est pourquoi, au risque de paraître anachronique, moi qui suis déjà dyssynchronique, je préconise de communiquer les résultats également en termes de niveaux, de niveaux d'âge pour reprendre les termes du manuel du WISC IV. Je ne renie pas l'héritage d'Alfred Binet qui, voici un siècle, s'intéressait déjà aux enfants qu'il appelait, lui, « surnormaux » après avoir évalué leur âge mental.

Les notes standard ne précisent en rien le degré de précocité d'un enfant dans telle ou telle activité intellectuelle. Prenons l'exemple d'un enfant de 8 ans 2 mois qui obtient la note standard 17 au subtest « Voca-

bulaire ». On peut expliquer aux parents qu'il y a à peine 2 % des enfants qui ont un vocabulaire de ce niveau à cet âge. Mais la question qui intéresse davantage les parents et les enseignants est plutôt : Quel est son niveau en vocabulaire ? En l'occurrence, de l'ordre de 13 ans et demi.

Le même enfant qui obtient la même note de 17 au subtest « Identification de concepts » se situe donc également au rang de deuxième sur cent mais, ici, son efficacité est nettement plus élevée, de l'ordre d'un niveau supérieur à 16 ans 10 mois !

L'évaluation du développement en termes de niveaux dans chacun des subtests est beaucoup plus compréhensible et signifiante pour les parents et les enseignants. Il convient ensuite d'en tirer les conséquences dans le domaine éducatif et pédagogique, ce à quoi contribuent également les notes standard et QI compensés lorsqu'une prise d'avance scolaire est envisagée.

Bien entendu, tous les autres facteurs de personnalité et d'environnement sont à prendre en considération lors d'une telle décision.

Le QI n'est pas une évaluation de la précocité. La précocité intellectuelle ne peut être évaluée qu'en termes de niveaux de développement atteints.

Une de mes préoccupations depuis de nombreuses années concerne l'échec scolaire des garçons — et pas seulement de ceux d'entre eux diagnostiqués à haut potentiel —, qui est nettement plus important que celui des filles, vous l'avez constaté comme moi. En 2005, selon les statistiques de l'éducation nationale, 160 000 filles se sont présentées au bac général contre 112 000 garçons. Je ne traite pas des bacs technologiques et professionnels.

Les résultats au bac général de cette génération indiquent que 40,3 % des filles l'ont obtenu contre 27,3 % des garçons, soit 47 % en plus pour les filles. L'éducation nationale ne communique généralement pas les résultats sous cet angle, préférant indiquer que chaque année environ 87 % des filles et 83 % des garçons qui se sont présentés au bac ont été reçus. Cette statistique passe sous silence que beaucoup de garçons ont été éliminés avant le Bac.

Bien sûr, nous savons tous que les garçons constituent une population plus fragile, qu'ils présentent plus souvent des difficultés en lecture (14 % contre 7 % selon l'éducation nationale) et dans presque tous les autres domaines de la sphère développementale. Mais, selon mon expérience, ces difficultés ne suffisent pas à expliquer un tel décalage. Un autre facteur de difficultés et d'échec me paraît tout aussi important. C'est ce que, ici, on peut appeler l'*immaturité* de beaucoup de garçons qui font passer le principe de plaisir immédiat avant la réponse nécessaire aux exigences

de la réalité scolaire. Combien de fois ai-je entendu un garçon me dire « Oh, çà, j'aime pas ! » avec, en sous-entendu, « je ne vais quand même pas faire des choses que j'aime pas ». En effet, ce ne serait pas humain pour lui. Certaines filles également n'aiment pas... mais elles font. Les garçons sont davantage des cigales que des fourmis et en paient le prix lorsque l'examen est venu.

J'ai le sentiment que le déferlement des jeux électroniques, des jeux en réseau, a accentué cette différence et que les garçons y passent, et y perdent, beaucoup plus de temps que les filles. Même sans ce facteur aggravant, la personnalité des garçons reste plus tardivement et, parfois, à jamais, sous l'emprise du principe de plaisir avec un reliquat d'espoir de toute-puissance que les facilités dont disposent les enfants précoces contribuent à entretenir.

Bien entendu, il existe de multiples exceptions à ce que je viens de dire et je ne généralise jamais car notre pratique de psychologues nous rappelle constamment l'heureuse diversité de l'être. Globalement, j'estime qu'en moyenne il faut 10 points de plus de QI à un garçon pour obtenir les mêmes résultats scolaires qu'une fille, l'écart étant dû aux différences d'attitude scolaire.

Après ces observations, propositions, interprétations et inquiétudes qui sont celles d'un clinicien confronté chaque jour à la réalité d'enfants en difficulté, une dernière question mérite d'être abordée.

Je reçois également des enfants âgés de 7 à 9 ans pour lesquels « tout va bien » selon leurs parents qui viennent simplement chercher une confirmation du potentiel de leur enfant. En effet, tout va bien, l'enfant est précoce, il réussit brillamment les tests, il effectue très rapidement et correctement le travail du soir, l'ayant parfois déjà « expédié » rapidement en classe. Les parents ne souhaitent alors pas modifier le cursus d'un enfant en pleine réussite.

Or je reçois également des enfants âgés de 12 à 14 ans dont les parents évoquent la brillante et facile réussite scolaire, autrefois, à l'école primaire, mais dont l'intérêt et les résultats scolaires se sont délités progressivement jusqu'à les mettre en grande difficulté. C'est ce qu'on appelle classiquement le piège de la facilité.

Là encore, le rôle du psychologue est délicat. Faut-il considérer qu'il est normal et profitable pour l'équilibre et l'avenir d'un enfant de le laisser fonctionner pendant des années à un niveau de 2, 3 ou 4 ans inférieur à celui que son potentiel lui permettrait ? Le fréquent constat d'échec au collège chez des enfants précoces autrefois brillants et toniques à l'école

primaire doit inciter le psychologue à une réflexion allant au-delà de l'apparent « tout va bien » afin de permettre à l'enfant d'exprimer normalement son potentiel. L'objectif est d'atténuer la dyssynchronie entre ce que le système lui impose de faire et ce qu'il serait naturellement capable de faire. Hélas, la pratique des tests de développement a quasiment disparu de l'activité des conseillers d'orientation-psychologues et l'orientation est réalisée sur la foi des notes scolaires, sans évaluation du potentiel sous-jacent que les tests auraient pu révéler. L'échec des enfants doués en est ainsi d'autant plus discret et n'interpelle pas le système scolaire.

Pendant, depuis peu, l'Éducation nationale se préoccupe de faciliter l'accès d'élèves doués d'origine sociale modeste aux études supérieures et à certaines grandes écoles, mais il faut rester conscients que cette initiative ne s'adresse qu'aux quelques survivants de la traversée de l'école, du collège et du lycée. Pour la plupart des enfants d'origine modeste, cet intérêt est trop tardif. On ne peut à la fois regretter que la proportion de ces enfants soit de plus en plus réduite dans les grandes écoles et continuer à les ignorer aux stades où ils ont le plus besoin d'être encouragés, à l'école primaire et au collège.

Le « droit à la diversité » semble maintenant s'infiltrer quelque peu dans l'éducation nationale qui non seulement le reconnaît, mais tente de le prendre en considération en développant des stratégies pédagogiques plus adaptées.

Les psychologues sont là, et j'en fais partie, pour rappeler qu'une éducation uniforme et rigide est contraire à l'égalité des chances.

*LA PLACE DU QI DANS LES THÉORIES DE L'INTELLIGENCE  
APPLIQUÉES AUX ENFANTS À HAUT POTENTIEL*

*Maria PEREIRA DA COSTA*

**Introduction**

Que l'on parle d'intelligence(s) ou de compétences, la question de la mesure de ces dimensions occupe naturellement une place très importante dans l'étude des enfants à haut potentiel. Nous avons besoin d'indices objectifs et quantitatifs pour pouvoir situer le niveau de performance ou le potentiel d'un enfant par rapport aux autres enfants du même âge. À cet effet, les psychologues disposent de nombreux tests dont le bon usage nécessite d'en connaître les bases théoriques. Malheureusement, on constate que certains professionnels de l'enfance ne les connaissent pas ou insuffisamment, voire qu'ils n'en tiennent pas compte. Cette situation est particulièrement marquée en France où, depuis plusieurs années, pour l'évaluation des capacités cognitives des enfants à haut potentiel, on donne aux échelles de Wechsler pour enfants (WISC) et au Quotient Intellectuel total (QIT) un statut et un pouvoir que l'auteur de ces échelles n'avait certainement pas envisagés.

Dans ce chapitre, nous illustrerons brièvement la diversité des théories de l'intelligence en insistant sur l'importance d'associer théorie et mesure de l'intelligence, nous verrons quelques modèles intégratifs du haut potentiel et la place qu'ils donnent à la mesure des capacités cognitives. Nous soulignerons la spécificité du WISC-IV pour l'identification des enfants à haut potentiel et l'importance de la prise en compte des limites d'un test en nous basant notamment sur la variabilité intra- et inter-individuelle observée dans les résultats au WISC. Nous terminerons par une brève revue de quelques alternatives au QIT classique pour l'identification des enfants à haut potentiel.

## Lier la théorie et la mesure

Les outils psychométriques sont nécessairement liés à la théorie de l'intelligence qu'ils doivent valider, puisqu'ils en constituent l'opérationnalisation et qu'ils sont construits dans le but de montrer que des points théoriques développés correspondent à des comportements observables. L'histoire du développement de la psychométrie illustre parfaitement ce lien. En Angleterre, à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, Francis Galton contribua à faire reconnaître le caractère scientifique de la psychologie en donnant aux études de variables psychologiques, telle l'intelligence, un cadre d'étude rigoureux en regard des normes de l'époque. Galton définissait l'intelligence comme la somme de capacités physiques et psychologiques. Cette conception le conduisit à élaborer une des premières batteries de tests d'intelligence et à mettre en place une procédure d'évaluation standardisée dans le but d'établir des normes. Il préfigurait ainsi une règle psychométrique de base qui veut qu'un test soit assorti d'un étalonnage permettant la référence à la norme afin de pouvoir situer les performances d'un individu par rapport à celles de son groupe d'appartenance défini par des critères divers, le plus connu étant l'âge. À cette époque Galton avait choisi un échantillon représentatif composé de personnes de toutes classes sociales et de tous âges venues visiter l'exposition universelle de Londres. En se basant sur sa conception de l'intelligence, il leur avait administré des épreuves aussi diverses que la mesure de la force de la poignée de main, l'acuité visuelle ou la mémoire... On mesure l'évolution parcourue depuis. À la même époque, Alfred Binet, répondant à la sollicitation des autorités françaises, réfléchissait à l'élaboration d'un outil permettant de dépister les enfants inaptes à suivre une scolarité normale et exprimait les performances dans une unité nommée « âge mental ». Binet et Galton avaient en commun de rechercher les meilleurs outils possibles pour mettre en évidence les différences individuelles dans le domaine de l'intelligence. Mais qu'est-ce précisément que l'intelligence? Cette question à laquelle les psychologues continueront à apporter des éléments de réponse au fur et à mesure des progrès de la recherche conduira au développement de nombreuses théories, chacune d'elles associant une définition et des outils de mesure adaptés à cette définition (Huteau, Lautrey, 1999).

### *Le Quotient Intellectuel (QI) et les échelles de Wechsler*

Le Quotient Intellectuel est l'indice d'évaluation des performances cognitives le plus connu du grand public français. Il renvoie à une définition de l'intelligence en termes de capacité générale appréhendée à partir d'un ensemble d'épreuves recouvrant le plus grand nombre possible de situations dans lesquelles des différences d'efficacité intellectuelle

peuvent s'observer. À l'origine, le *QI* était destiné à remplacer l'âge mental défini par Binet. Stern, son inventeur, avait proposé qu'on calcule un quotient en rapportant l'âge mental à l'âge réel de l'enfant et en multipliant par 100. Lorsque les deux âges étaient concordants, le *QI* était égal à 100. Ce mode de calcul présentait néanmoins des désavantages et Wechsler le remplacera par le *QI* standard que nous continuons à utiliser. Ce changement est apparu avec l'édition de tests que nous appelons les échelles de Wechsler: le Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI) pour enfants de moins de 6 ans, le Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC) pour enfants et adolescents, le Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS) pour les adultes. Le *QI* standard utilisé actuellement est en réalité une échelle statistique qui permet de classer les performances en respectant une distribution dite « normale », appelée également courbe en cloche. En termes plus simples, cela signifie que les individus ayant une performance proche de la moyenne sont beaucoup plus nombreux que ceux qui ont une performance extrême. Par convention, cette échelle statistique a une moyenne égale à 100 et un écart-type de 15. Une fois le *QI* établi, cette standardisation permet les comparaisons directes sans avoir à tenir compte de caractéristiques individuelles telles que l'âge. Avoir un *QI* égal à 100 signifie que nos performances cognitives, telles que les échelles de Wechsler les mesurent, correspondent à celles de la majorité des individus de notre âge et qu'on ne se distingue nettement de cette moyenne que si notre *QI* est inférieur à 85 ou supérieur à 115. Ces chiffres ne sont pas des couperets, toute mesure psychologique comprend ce que nous appelons une part d'erreur de mesure qui entraîne une sous- ou une sur-évaluation des performances. Cette part d'erreur peut se quantifier et impose au psychologue d'utiliser des intervalles de confiance plutôt que des valeurs entières pour estimer un *QI* ou tout autre score psychométrique<sup>1</sup>.

### *La théorie du Facteur « g » de Spearman*

Une conception générale de l'intelligence résumée par un indice global tel que le *QI* est loin de faire l'unanimité dans le champ de la psychologie de l'intelligence. Plusieurs théories coexistent depuis des décennies et les psychologues ont appris à les considérer avec leurs avantages et limites respectives. Spearman (1927) décrit l'intelligence comme la capacité à traiter des informations complexes, à donner du sens à des ensembles d'informations qui paraissent confus et permettre ainsi leur mémorisation et leur utilisation dans des contextes variés. Contrairement à Binet ou Wechsler, Spearman considère qu'un test d'intelligence ne doit pas reposer sur

1. Ces questions techniques sont notamment exposées dans Grégoire (2009).

du matériel verbal, qu'il s'agisse d'une consigne complexe ou du support d'évaluation. Selon lui, c'est à cette seule condition que l'on pourrait évaluer un potentiel de base plutôt que des connaissances dont l'acquisition serait en partie déterminée par l'environnement socio-économique ou les apprentissages scolaires classiques. Une identification basée sur cette définition peut reposer sur un test appelé Progressive Matrices (PM) développé par Raven, un élève de Spearman. Cet outil mesure le Facteur « g » dans sa composante éducative, défini par Spearman comme une sorte de noyau de base de l'intelligence. Ces matrices, qui font appel au raisonnement logique de l'individu et à sa capacité à inférer des règles à partir de l'analyse d'un matériel visuo-spatial, ont d'ailleurs inspiré une des nouvelles épreuves de la dernière édition du WISC. Actuellement, aucune théorie de l'intelligence ne remet en cause l'existence du Facteur « g » mais certaines différences dans sa définition peuvent néanmoins subsister (Huteau, Lautrey, 1999).

### *La théorie des aptitudes*

Il existe plusieurs théories des aptitudes parmi lesquelles celle des aptitudes primaires développée par Thurstone (1938) qui a fourni un modèle qui a pu être opposé à celui de Spearman, tenant du Facteur « g ». L'utilisation d'une technique statistique appelée analyse factorielle a largement contribué au développement des théories de Spearman et de Thurstone. Cette technique permet de déterminer le poids d'un facteur (une source de différences individuelles) dans une performance. Pour cela, on fait passer à un grand nombre d'individus plusieurs épreuves dont on cherche ensuite à extraire les facteurs communs. Spearman considérait que l'intelligence était définie par le facteur commun à toutes les épreuves, tandis que Thurstone considérait que l'intelligence était mesurée par les facteurs communs à des épreuves de même nature mais absents dès lors que ce sont des épreuves de nature différente. Il s'agit de ce que nous appelons maintenant des facteurs de groupe ou des aptitudes. Aujourd'hui ces deux théories ne sont plus considérées comme antagonistes et leur complémentarité est soulignée par de nombreux auteurs dont Caroll (1993).

Les aptitudes désignent des capacités attachées à des processus ou des ensembles de processus de même nature. C'est ainsi que la batterie créée par Thurstone, Primary Mental Abilities (PMA)<sup>2</sup>, mesure l'aptitude verbale à travers une épreuve de vocabulaire, l'aptitude spatiale par une épreuve de rotation mentale, le raisonnement par une épreuve de suites logiques, l'aptitude numérique par une série d'opérations et la fluidité verbale par une épreuve de production de mots. Thurstone définissait

---

2. Éditée aux ECPA.

d'autres aptitudes qu'il jugeait moins fondamentales telles que la vitesse perceptive ou la mémoire qu'il n'a pas intégrées dans cette batterie.

D'autres psychologues ont adhéré à cette conception de l'intelligence mais en proposant leur propre liste d'aptitudes. C'est ainsi que Carroll (1993) définit, entre autres, quatre aptitudes verbales relativement indépendantes :

- 1) le maniement de réponses linguistiques conventionnelles ;
- 2) le raisonnement verbal ;
- 3) l'aisance à manier des mots en se conformant à certaines règles ;
- 4) la vitesse de production d'un discours cohérent.

À l'extrême, en 1967, Guilford propose une structure de l'intellect qui décrit une aptitude comme l'application d'opérations (jugement, mémoire, cognition...) sur des contenus (sémantique, figural...) en vue d'obtenir des productions (classes, transformations...). L'opérationnalisation de cette théorie souvent représentée sous la forme du « cube de Guilford » aboutit à la définition de 120 aptitudes possibles. Toute la difficulté de la mesure et de l'application de cette théorie réside dans ce nombre.

Dans le domaine de l'orientation scolaire et professionnelle, il existe un test très populaire aux États-Unis, utilisé notamment dans les travaux de l'équipe de l'Université John Hopkins portant sur des populations d'adolescents à haut potentiel. Ce test repose également sur la théorie des aptitudes, il s'agit du Differential Aptitude Tests (DAT), créé par Bennett, Seachore et Wesman en 1947<sup>3</sup>. Les aptitudes mesurées sont en relation directe avec des terrains d'application. C'est ainsi qu'on peut évaluer le raisonnement verbal (analogies verbales), l'aptitude numérique, le raisonnement abstrait, l'aptitude au travail de bureau (en réalité une épreuve de rapidité perceptive), le raisonnement mécanique, les relations spatiales et trois aptitudes verbales appliquées mesurant les capacités en vocabulaire, en orthographe et en grammaire.

Dans le cadre de la théorie des aptitudes, l'intelligence est conçue comme une structure multidimensionnelle, ce qui implique que les dimensions mesurées soient indépendantes les unes des autres. Cette approche conduit logiquement à ce que les capacités des individus soient exprimées par des scores indépendants lus et interprétés à l'aide d'un profil individuel. Le niveau des performances cognitives d'un individu n'est pas défini par rapport à un seuil mais en termes d'aptitudes plus développées les unes que les autres.

Cette conception se retrouve dans des théories plus récentes que nous allons voir maintenant. Dans de nombreux pays où des programmes

---

3. DAT 5 édité aux ECPA, 2002.

pédagogiques spéciaux sont proposés aux enfants à haut potentiel, ces deux théories de l'intelligence jouissent d'un statut privilégié. Il s'agit de la théorie des intelligences multiples de Gardner et de celle de l'intelligence réussie de Sternberg dont nous connaissons les bases sous le nom de « théorie triarchique ». Il est important de préciser que la notoriété de ces deux théories n'est pas associée à une validation scientifique solide, pourtant nécessaire dans ce domaine. Ce reproche récurrent dans la littérature spécialisée a longtemps marginalisé ces deux théories, celle de Sternberg étant néanmoins mieux considérée en raison de ses supports théoriques empruntés à la psychologie cognitive et de la démarche de validation acceptée par l'auteur et source de nombreux débats scientifiques dans des revues de haut niveau. À l'opposé, cette démarche a toujours été contestée par Gardner à qui, par ailleurs, les spécialistes reprochent un manque d'originalité et de cohérence dans les arguments qui supportent sa théorie.

### ***La théorie des intelligences multiples de Gardner***

En 1983, Howard Gardner, professeur en psychologie du développement et en neurosciences, publie une théorie des intelligences multiples qui sera enrichie à travers les rééditions régulières de ses ouvrages<sup>4</sup>. Selon lui, il existerait plusieurs formes d'intelligence relativement indépendantes les unes des autres et non hiérarchisées. Chacune d'entre elles concernerait un domaine cognitif ou un domaine d'application spécifique, l'auteur considérant que pour définir l'intelligence il est indispensable d'associer les compétences avec leur contexte d'expression. Ses conclusions se basent principalement sur des études biographiques de personnalités, sur des études de cas de patients cérébro-lésés présentant des spécificités cognitives ou encore sur l'étude de modèles-type de développement. Dans ses premières versions, le modèle de Gardner définissait sept formes d'intelligence :

- *l'intelligence verbo-linguistique* qui décrit la capacité à utiliser efficacement le langage écrit ou oral ;
- *l'intelligence logico-mathématique*, qui est la capacité à identifier des relations logiques et des régularités dans des séquences d'informations ;
- *l'intelligence spatiale*, qui concerne la capacité à analyser correctement son environnement spatial, à s'orienter, à traiter efficacement des informations visuelles ;
- *l'intelligence corporelle-kinesthésique*, qui définit la capacité à utiliser son corps pour exprimer des idées, fabriquer des objets ou développer des qualités physiques ;

4. *Frames of Mind: A Theory of Multiple Intelligences*, New York, Basic Books, 1983. En français *Les intelligences multiples*, Retz, « Petit Forum », 2008.

- l'intelligence *interpersonnelle*, qui permet d'identifier et d'utiliser efficacement les motivations, les émotions et les sentiments d'autrui ;
- l'intelligence *intrapersonnelle*, qui exprime la connaissance que nous avons de nous-même et la capacité à nous adapter aux circonstances en fonction de cette connaissance ;
- l'intelligence *musicale*, qui regroupe des aptitudes perceptives et créatives relatives au domaine de la musique.

En 1999, Gardner décrira une intelligence naturaliste relative à la connaissance de notre environnement physique et, en 2004, il évoquera une intelligence spirituelle sans la définir formellement comme une nouvelle forme d'intelligence. Gardner n'exclut pas qu'à l'avenir d'autres formes soient identifiées et ne considère pas l'état actuel de son modèle comme définitif. Selon ce psychologue, au départ, toutes ces formes d'intelligence sont des potentiels biologiques qui ne s'exprimeront que si l'individu évolue dans un environnement favorable ou s'il bénéficie d'un enseignement adapté. Notons que l'indépendance des capacités défendue par Gardner n'empêche en rien leur mise en œuvre conjointe. Par exemple, un musicien instrumentiste talentueux serait en possession à la fois d'un niveau d'intelligence musicale élevé et d'aptitudes kinesthésiques développées. Dans tous les cas, Gardner explique que le talent exceptionnel résulte de l'adéquation entre un profil d'intelligence individuel et les exigences d'un domaine particulier. Ce modèle a servi de support d'identification des potentiels individuels dans plusieurs programmes pédagogiques comme celui de la méthode Discover<sup>5</sup> proposée par June Maker aux États-Unis (2009).

Malheureusement, il n'existe pas de tests psychométriques solides pour mesurer les intelligences multiples mais seulement des questionnaires basés sur l'observation ou l'auto-évaluation. Néanmoins, son utilisation restreinte au contexte de la psychologie de l'éducation permet de prendre une certaine distance par rapport aux critères scientifiques habituellement exigés. Effectivement, il s'agit principalement d'établir un profil individuel et non plus de situer les performances d'un enfant par rapport à celles d'autres enfants du même âge comme le permettent des tests tels que les échelles de Wechsler ou les matrices de Raven. Cette orientation aboutit à définir les points forts et les points faibles d'un individu et adapter au mieux les apprentissages en fonction des caractéristiques individuelles. Selon les cas, les intelligences les plus développées peuvent servir de support pour améliorer les domaines moins investis qui peuvent être sources d'échec scolaire, ou alors être surinvesties pour développer ou améliorer des talents. Par exemple, un enfant dont le profil indique une faiblesse en intelligence langagière et une force en intelligence visuospatiale

5. Voir *infra*, chap. 6.

pourra avoir de faibles résultats scolaires en géographie s'il n'utilise que des supports verbaux tels que des manuels, alors que son niveau s'améliorera s'il construit ses apprentissages sur des supports visuels (cartes, vidéos, etc.). On rejoint ici la question des styles et des préférences personnelles.

### *La théorie triarchique de Sternberg*

La seconde théorie fréquemment évoquée en psychologie de l'éducation est la théorie triarchique de Sternberg (1994). Tout comme Gardner, Sternberg ne conçoit pas l'intelligence comme unitaire. Selon lui, l'intelligence est organisée en trois composantes indépendantes les unes des autres : l'intelligence analytique (savoir analyser des problèmes abstraits), l'intelligence pratique (savoir résoudre des problèmes de la vie quotidienne en utilisant nos capacités d'adaptation, de sélection et de transformation des informations en tenant compte des contraintes liées au contexte environnemental) et l'intelligence créative (savoir faire face à des situations inhabituelles avec efficacité). Selon Sternberg, d'importantes différences individuelles existent et, selon les personnes, des niveaux de développement variables seront observés pour chacune de ces trois composantes mais, dans tous les cas, l'intelligence résulte d'une dynamique complexe entre celles-ci, des facteurs de personnalité et des facteurs environnementaux. C'est cette dynamique qui permettrait aux individus de s'adapter à leur environnement. Les connaissances tacites jouent un grand rôle dans cette adaptation et l'intelligence pratique désigne justement la capacité à les utiliser efficacement. Par ailleurs, utiliser l'intelligence pratique permettrait également de transformer notre environnement pour le rendre plus satisfaisant ou mieux adapté à nos objectifs. L'expérience des individus joue également un rôle très important, toute activité nouvelle demandant un effort et entraînant davantage d'erreurs qu'une activité familière. C'est d'ailleurs dans ce champ que les individus dotés d'une intelligence créative remarqueraient plus rapidement que les autres des similitudes entre la nouveauté et le déjà connu et réalisé : ils seraient ainsi mieux à même de libérer des ressources cognitives afin de produire une réponse efficace.

Sternberg opérationnalise sa théorie dans une batterie d'épreuves d'intelligence appelée Sternberg Triarchic Abilities Test (STAT). Ces épreuves se caractérisent par le croisement de trois types de contenu (verbal, quantitatif, figural) et des trois formes d'intelligence définies dans sa théorie (analytique, créative, pratique). Une des particularités de cette batterie est d'exiger une adaptation à la culture des personnes et au contexte de l'évaluation. Par exemple, les épreuves pourront varier selon que leur utilisation concerne le secteur scolaire ou le monde du travail et une partie

importante des items sera créée en fonction des caractéristiques socioculturelles de la population testée. Sternberg considère, tout comme Gardner, que la mesure de l'intelligence doit être contextualisée. Le caractère adaptatif de l'intelligence pratique ou de l'intelligence créative impose de prendre en compte les spécificités et les exigences de l'environnement dans lequel l'individu évolue. Sternberg va donc privilégier des épreuves basées sur des mises en situation, l'objectif étant de vérifier si l'individu est capable de trouver la réponse (le comportement) le plus adapté à la situation représentée.

### **Les modèles intégratifs du développement du haut potentiel**

Les spécialistes des enfants à haut potentiel s'accordent à dire que l'on doit dissocier le potentiel de l'enfant et l'expression ou la réalisation de ce potentiel. En d'autres termes, il faut distinguer le niveau de performance que l'individu pourrait atteindre de celui qu'il atteint réellement. Ce point est d'ailleurs une source de différences interculturelles importantes, selon que l'on privilégie la mise en évidence de la présence d'un potentiel, ou que l'on s'attache surtout au niveau d'expression atteint. Dans le premier cas la mesure du potentiel revêt une grande importance, dans le second on s'intéressera surtout aux résultats scolaires, aux productions dans les domaines artistiques et aux performances dans les domaines sportif ou musical (Matsumura, 2007). Les modèles théoriques de l'intelligence ne suffisent pas à décrire les processus qui permettent le développement du potentiel individuel. Dans le champ de l'éducation des enfants à haut potentiel, quelques modèles développementaux tentent d'opérationnaliser ces processus afin de mieux comprendre et accompagner les enfants. Nous présenterons ici les deux modèles les plus cités et les plus utilisés : celui de Joseph Renzulli et celui de François Gagné.

Renzulli, professeur en psychologie de l'éducation, est un spécialiste américain qui se base sur la théorie de Sternberg pour identifier le haut potentiel et pour définir des programmes de développement individualisés. Son modèle dit « des trois anneaux » postule qu'un individu doit réunir trois caractéristiques pour qu'on puisse considérer qu'il est à haut potentiel et pour qu'il concrétise efficacement ce haut potentiel, ce qui pourra se traduire, par exemple, par une bonne réussite scolaire (Renzulli, 2006) :

– la première des trois caractéristiques concerne l'existence de capacités cognitives bien au-dessus de la moyenne, la personne devant posséder des aptitudes intellectuelles qui la situent parmi les 15 % des individus de la population générale les plus performants. Prenant appui sur de nombreuses études scientifiques qui constatent que le QI ne suffit pas à prédire la réussite scolaire (les résultats de diverses synthèses de la littérature

spécialisée indiquent une corrélation médiane proche de 50 entre le QI et la réussite scolaire<sup>6</sup>), Renzulli privilégie l'utilisation d'outils inspirés de la théorie triarchique de Sternberg pour mesurer le potentiel des enfants ;

– la deuxième caractéristique concerne l'investissement dans les activités réalisées, un concept à rapprocher de la motivation. L'individu doit montrer de l'engagement dans le travail, de la persévérance pour atteindre les objectifs fixés et une forte volonté de réussite. Cette dimension renvoie à des facteurs de personnalité comme la confiance en soi, l'autonomie ou encore l'ouverture ;

– la dernière caractéristique porte sur la présence d'un niveau de créativité élevé. Selon Renzulli, en référence à la théorie de Sternberg, l'individu doit être capable de produire des idées nouvelles et originales pour répondre à une situation familière ou une situation nouvelle.

Cette conception du développement du haut potentiel conduit Renzulli à proposer des solutions éducatives comme le *Schoolwide Enrichissement Model (SEM)* qui prévoit des procédures de compactage ou d'enrichissement des programmes scolaires en fonction des points forts et des points faibles des élèves à haut potentiel identifiés grâce à des grilles d'observation et à des projets personnels développés par l'élève. Ces programmes sont très individualisés puisque même des dimensions telles que les styles d'apprentissage sont prises en considération.

Le modèle de Gagné, professeur en psychologie de l'éducation canadien, est davantage centré sur la dynamique qui conduit à la concrétisation du potentiel, un état que Gagné nomme « talent ». Selon ce modèle, certains enfants disposent de capacités élevées dans un ou plusieurs domaines (cognitif, socio-affectif, sensori-moteur, créatif) et le passage du potentiel au talent résulterait de l'action de catalyseurs pouvant jouer un rôle positif ou négatif sur le développement de l'enfant (Gagné, 2009). Parmi les catalyseurs identifiés dans le modèle de Gagné, on trouve des facteurs de personnalité tels que la motivation ou la conscience de ses forces et faiblesses, mais également des facteurs tels que les caractéristiques physiques. Parallèlement, Gagné insiste sur l'action de facteurs environnementaux qui peuvent agir de manière diverse selon les caractéristiques du milieu social, culturel, familial de l'enfant. L'environnement agirait également par l'intermédiaire des ressources auxquelles l'enfant aura accès pour développer son potentiel, les personnes qu'il sera amené à côtoyer ainsi que les événements qu'il vivra. À première vue, cet inventaire peut paraître tellement large qu'au final il n'expliquerait rien ou peu de chose. En fait, Gagné définit une dynamique qui décrit tout simplement des réalités comme

---

6. Cela revient à dire que le QI ne contribue à la réussite scolaire qu'à hauteur de 25 % environ.

l'interaction obligée entre facteurs de personnalité et capacités cognitives, cette interaction pouvant avoir un effet positif ou négatif selon la nature de ces facteurs et les caractéristiques de l'environnement dans lequel l'enfant évolue et sur lequel il a peu d'influence. Il instaure également le fait que, si on ne fournit pas à l'enfant les ressources et les conditions favorables du développement du potentiel, le passage au talent est impossible. Dans le cadre de ce modèle, la mesure du potentiel est une première étape permettant de définir si ses performances situent l'enfant dans le décile des plus performants (ce critère des 10 % est défini par Gagné). On se servira pour ce faire des tests classiques d'évaluation de l'intelligence, mais cette mesure s'accompagnera d'évaluation de la personnalité de l'enfant et d'identification des caractéristiques de son environnement. Seule la prise de compte de cet ensemble permettra de créer les conditions les plus favorables au développement du potentiel. Actuellement, plusieurs programmes éducatifs se basent sur cette conception et s'organisent autour de l'identification de facteurs multiples pour adapter les apprentissages.

### **Les spécificités du WISC-IV pour l'identification des enfants à haut potentiel**

Comme nous l'avons écrit plus haut, les échelles de Wechsler dont le WISC-IV constitue la version pour enfants de 6 à 16 ans figurent parmi les tests les plus utilisés en France pour l'identification des enfants à haut potentiel. Rappelons qu'il permet de mesurer le critère souvent érigé en clé du « haut potentiel » c'est-à-dire le QIT, et que le seuil critique est généralement fixé à 130, soit deux écarts types au-dessus de la moyenne. En termes statistiques, ce chiffre correspond au niveau de performance atteint par environ 2,2 % des individus d'un âge donné. Évidemment, cette vision est réductrice pour tout psychologue connaissant les effets des erreurs de mesure et qui sait que tout test impose de situer les performances de l'enfant dans une fourchette de QI probable appelée intervalle de confiance. Dès lors, le seuil de 130 a surtout une valeur indicative et ne devrait pas avoir le pouvoir qu'on lui a trop souvent attribué en le considérant comme un seuil absolu avec deux niveaux : au-dessus ou au-dessous. L'intelligence est une dimension bien plus complexe que ce statut binaire du QIT, supérieur ou non à 130, pourrait le laisser paraître. Comme nous le verrons plus loin, d'autres critiques peuvent être apportées à une utilisation trop limitée du WISC-IV (Pereira-Fradin, Caroff, Jacquet, à paraître). Néanmoins, il est important de souligner l'évolution de cet outil et ses conséquences pour l'identification des enfants à haut potentiel.

Le développement des connaissances scientifiques a conduit les éditeurs du WISC-IV à faire évoluer leur outil et les mesures qu'il permet de réaliser.

La dernière version (2003 aux USA et 2005 en France) prend en compte un certain nombre de conclusions scientifiques et, en conséquence, les sub-tests du WISC-IV sont plus représentatifs de l'état actuel des connaissances sur l'intelligence que la version antérieure. C'est ainsi qu'on trouve dans le WISC-IV une épreuve appelée « Matrices » qui fait appel à des processus de raisonnement inductif appliqué à un matériel visuo-spatial. Ce type d'exercice constitue la base de tests appelés les Progressive Matrices (PM) qui, depuis la fin des années 1930, sont utilisés pour mesurer le Facteur « g » identifié par Spearman comme la base de l'intelligence. On y trouve également des épreuves de mémoire de travail verbale dont nous connaissons aujourd'hui le lien avec l'intelligence.

Avec le WISC-IV, l'incitation à travailler sur un profil de performances plutôt que sur un score global est plus forte que dans les versions précédentes et l'interprétation de ce profil constitue une source d'information très riche. Cette version donne un poids plus limité au QI dit « total » qui permet de regrouper toutes les mesures réalisées dans un score composite unique qui ne laisse rien apparaître de l'homogénéité ou de l'hétérogénéité des capacités de l'enfant. L'alternative au QIT est fournie par la possibilité de mesurer quatre indices factoriels :

- l'indice de compréhension verbale (ICV),
- l'indice de raisonnement perceptif (IRP),
- l'indice de mémoire de travail (IMT),
- l'indice de vitesse de traitement (IVT).

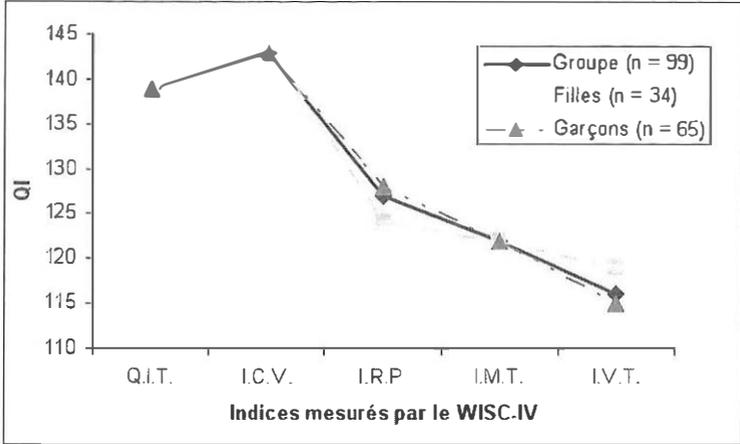
De nombreux spécialistes (Grégoire, 2009; Saklofske *et al.*, 2006) décrivent dans leurs ouvrages les avantages et les limites du score global et des profils factoriels.

L'utilisation du WISC-IV pour identifier les enfants à haut potentiel nécessite quelques rappels, le principal étant que les scores recueillis à partir d'un test renvoient à une certaine conception de l'intelligence. Celle qui ressort de cette version des échelles de Weschler rompt avec la dichotomie échelle verbale/échelle performance datant d'une période où, dans les épreuves d'intelligence générale, il était essentiel de dissocier les épreuves à support verbal des épreuves à support non verbal (tests alpha et beta de Yerkes; voir Huteau, Lautrey, 1999; Grégoire, 2009). Soulignons que les analyses factorielles échouaient à mettre en évidence une structure à deux dimensions distinctes correspondant à ces deux échelles (Caroff, 2004). Les quatre indices factoriels proposés dans le WISC-IV correspondent à une architecture cognitive plus en harmonie avec les connaissances scientifiques actuelles, notamment parce qu'ils mesurent de manière indépendante la mémoire de travail et la vitesse de traitement. La pertinence de la prise en compte de ces facteurs dans la mesure de l'intelligence ne peut être mise en cause puisque de nombreux travaux

montrent leur lien avec les processus cognitifs complexes. Par exemple, Kyllonen et Christal (1990) ont montré qu'il existait un lien très fort entre les processus utilisés dans des épreuves de raisonnement et ceux sollicités pour la mémoire de travail. La méthode utilisée consistait à administrer à de jeunes adultes des épreuves de raisonnement et des épreuves de mémoire de travail verbale et spatiale. Les résultats obtenus, exprimés sous forme de corrélations entre les différents scores, reflétaient un lien assez fort entre les deux types d'épreuve. Ce qui signifie que les sujets qui réussissent le mieux les tests de mémoire de travail sont globalement ceux qui réussissent le mieux les tests de raisonnement. D'ailleurs, dans son ouvrage publié en 2009, Grégoire souligne l'importance de prendre en compte ces facteurs dans la mesure de l'intelligence.

Les données publiées dans le manuel français indiquent que des enfants à haut potentiel identifiés à partir de la version précédente présentent une chute moyenne de leur QIT égale à 16 points lorsqu'on leur administre le WISC-IV. Ces résultats peuvent paraître troublants pour des personnes non averties qui pensent que cette dernière version n'est pas adaptée puisque des enfants identifiés « à haut potentiel » deviennent des enfants « moyens » avec un QIT inférieur à 130. C'est oublier que cet indice n'est qu'un indicateur établi à partir d'un choix d'épreuves et que, si certains enfants voient leur score moyen baisser d'une version à l'autre, d'autres atteindront le seuil de 130. Le principe de l'échelle QI étant de classer les individus, le but final reste d'identifier les 2,2 % les plus performants sur un ensemble d'épreuves qu'on considère mesurer l'intelligence telle qu'on la décrit, à un moment donné, en fonction des données scientifiques publiées. La « chute » observée tient, le plus souvent, au fait que le WISC-III accordait moins de place à la mémoire de travail et à la vitesse de traitement. Les enfants qui chutaient à ces épreuves vont donc être moins bien classés avec le WISC-IV.

Dans une étude (Pereira-Fradin, Caroff, Jacquet, à paraître) réalisée sur 99 enfants dont le QIT mesuré avec le WISC-IV est supérieur à 130, nous avons montré que les profils moyens de ces enfants reflètent une dominance de l'indice de compréhension verbale (ICV), une réussite relativement plus faible pour l'indice de mémoire de travail (IMT) et l'indice de vitesse de traitement (IVT). La figure 1 (page suivante) montre que ces profils sont les mêmes pour les garçons et les filles, et qu'on observe ici un biais d'échantillonnage comme dans toutes les études sur cette population : en effet, les effectifs des deux genres ne sont pas équilibrés ce qui correspond à une réalité sociologique et non pas à une réalité cognitive. Pourquoi fait-on tester davantage les garçons que les filles ? La question renvoie tant à l'adaptation des uns et des autres aux exigences scolaires qu'à la tolérance de l'école et des parents face aux problèmes de comportement.



Source: Pereira-Fradin, Caroll, Jacquet, à paraître.

**Figure 1 : Profils moyens d'enfants à haut potentiel**

De fait, ces données ne doivent pas faire oublier qu'il n'existe pas de différences quantitatives entre garçons et filles du point de vue des performances globales aux tests d'intelligence (Pereira-Fradin, 2006).

Ces profils moyens ne doivent pas faire oublier l'hétérogénéité des profils individuels. L'existence de cette hétérogénéité est parfaitement logique puisque le WISC-IV décrit 4 indices factoriels relativement indépendants les uns des autres. Considérer uniquement le QIT revient à rejeter cette perspective théorique, puisque le QIT globalise des scores obtenus à des épreuves de nature très différente, mais l'état actuel des connaissances des processus cognitifs rend ce point de vue très peu réaliste. Il reste que deux questions se posent, la première est de savoir si l'hétérogénéité est particulièrement forte dans le groupe des enfants à haut potentiel, la seconde est de déterminer si tous les profils peuvent conduire à l'identification d'un haut potentiel tel qu'on le repère dans notre culture, c'est-à-dire essentiellement à travers les apprentissages scolaires.

Concernant l'hétérogénéité des profils, nous disposons d'un grand nombre de publications portant sur les versions antérieures du WISC. Une des études les plus citées a été réalisée en 1990 par Silver et Clampit qui ont utilisé les données américaines de l'étalonnage du WISC-R recueillies sur un échantillon représentatif de 2 200 enfants. Ces auteurs ont montré qu'un écart important entre QI verbal et QI performance (les deux sous-scores que l'on pouvait calculer sur cette version du WISC) était beaucoup plus fréquent chez les enfants à haut potentiel intellectuel que dans la population générale. Ils prennent comme référence un écart de 21 points entre les deux QI individuels, ce qui correspond à un écart statistiquement

significatif. Sur cette base, les données du manuel indiquent que cet écart ne s'observe que pour 5 % de la population générale. Mais la fréquence des différences égales ou supérieures à 21 points passe à 20 % chez les enfants dont le QIT est de 130 et à 25 % chez les enfants dont le QIT est supérieur à 140. L'existence d'une variabilité intra-individuelle marquée est donc beaucoup plus fréquente chez les enfants à haut potentiel intellectuel que dans le reste de la population.

Dans l'étude citée plus haut (Pereira-Fradin *et al.*, à paraître), nous avons constaté que seuls 17 enfants sur les 99 présentaient un profil homogène du point de vue des critères du manuel du test. Tous les autres enfants présentaient des profils avec un nombre plus ou moins élevé d'écart statistiquement significatifs entre les indices factoriels. Dans la majorité des cas (54 %) l'indice de compréhension verbale est nettement supérieur aux autres indices.

Ce constat interroge également sur la représentation du haut potentiel dans notre culture et particulièrement dans notre système éducatif (Tavani, Zenasni, Pereira-Fradin, à paraître). Parmi les indices de précocité cités par l'entourage d'enfants à haut potentiel et qui peuvent amener à demander un bilan psychologique avec une évaluation cognitive, on trouve fréquemment des allusions à des capacités verbales hors normes : « il/elle a parlé très tôt » ; « il/elle s'exprime très bien pour son âge, avec un vocabulaire très riche et une syntaxe parfaite » ; « il/elle a appris à lire seul(e) avant l'entrée au CP ».

Les critiques apportées au WISC-IV et au QIT comme indicateur de la précocité ont conduit à proposer des indices alternatifs, que nous allons présenter maintenant.

## Quelques alternatives au QIT

### *Le General Ability Index (GAI) ou indice d'aptitude générale*

En 1998, Prifitera, Weiss et Saklofske développent un indice appelé « GAI » calculé à partir d'une version abrégée du WISC-III qu'ils conserveront lors de l'édition du WISC-IV (Saklofske *et al.*, 2006). Cet indice est calculé uniquement sur les résultats aux six épreuves obligatoires des indices de compréhension verbale (ICV) et de raisonnement perceptif (IRP). Ces deux indices se différencient notamment de la vitesse de traitement (IVT) et de la mémoire de travail (IMT) en ce qu'ils l'ont beaucoup plus intervenir le Facteur « g » mis en évidence par Spearman. Longtemps, les psychologues qui souhaitaient utiliser cet indice étaient gênés par le fait

que seules des normes nord-américaines étaient disponibles. Ce problème est maintenant levé puisque nous disposons de nouvelles normes établies sur l'échantillon d'étalonnage de la version française du test (Grégoire, 2009).

### *Le QI compensé de Terrassier*

L'établissement d'un QI compensé relève d'une démarche énoncée par Terrassier, psychologue clinicien, et exposée par lui-même au chapitre précédent. Il ne crée pas un nouvel indice à proprement parler mais suggère un changement de repères dans les étalonnages lorsque le psychologue doit situer l'enfant dans une distribution normalisée. Spécialiste des élèves intellectuellement précoces, il propose de situer l'enfant non par rapport à son âge réel mais par rapport à celui d'enfants plus âgés que lui (Terrassier, 2009), une pratique qu'il recommande particulièrement dans les cas où un saut de classe est envisagé. Dans un contexte où l'enfant devrait suivre un programme conçu pour des enfants plus âgés que lui, le QI compensé permet de situer ses capacités cognitives par rapport à celles des enfants de la classe qu'il va intégrer. La comparaison ne s'établit plus sur les bases classiques utilisées pour les étalonnages fondés sur l'âge réel, mais se base sur le niveau des enfants pour lesquels les apprentissages scolaires sont conçus. Techniquement, les notes brutes sont standardisées en prenant comme standard les performances d'enfants plus âgés.

Il est à noter que cette démarche n'a pas encore fait l'objet d'une étude de validation, qu'elle ne relève pas d'une méthodologie scientifique, et qu'elle est donc, à ce jour, sujette à caution. Des études psychométriques seraient nécessaires et indispensables afin d'établir la pertinence d'une telle démarche.

### *Les grilles d'observation*

Sur le terrain, les professionnels sont très souvent amenés à chercher des alternatives à l'identification des enfants à haut potentiel par les tests d'intelligence classiques. Il y a plusieurs raisons à cela. La première est que l'utilisation de ces outils est restreinte aux psychologues qui sont les seuls habilités et formés à les utiliser: les enseignants ne sont donc pas à même de s'en servir. La seconde est le coût, en temps et en moyens, d'un bilan psychologique complet réalisé par un professionnel. À l'école, les psychologues scolaires sont débordés et n'ont pas la possibilité de dégager la journée ou demi-journée indispensable pour réaliser le bilan. L'évaluation dans le cadre libéral est souvent onéreuse car non remboursée par l'assurance maladie, ce qui empêche de nombreuses familles d'accéder à cette possibilité, et un bilan réalisé à l'hôpital sera certes plus accessible

mais impliquera des délais très longs et ne concernera *a priori* que des enfants présentant des tableaux cliniques particuliers. Dans certains pays, l'utilisation d'outils d'identification plus accessibles à des professionnels de l'éducation est assez répandue. Il s'agit principalement de questionnaires conçus pour les parents, les enseignants et/ou les pairs. Ces outils fournissent des mesures objectives et quantitatives, parfois complétées par l'analyse d'informations sur le parcours de l'enfant ou de réalisations thématiques dans le cadre d'un dossier de demande d'intégration d'un programme particulier. Cette approche est très développée au Canada et aux États-Unis où deux échelles dominent le secteur :

- la première a été proposée par l'équipe de Renzulli en 2004, il s'agit de l'échelle de mesure des caractéristiques comportementales des élèves à haut potentiel (Scales for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students). En France, ce questionnaire a fait l'objet d'une première validation en 2006 (Caroff *et al.*) ;

- la seconde est une échelle d'évaluation des enfants doués et talentueux: Gifted and Talented Evaluation Scales (GATES), elle a été développée par Gillian *et al.* en 1996, au Texas. Ces deux échelles sont actuellement en cours de validation pour la France par l'auteur de ce chapitre.

## Conclusion

Comme nous venons de le voir, la question de la définition des critères d'identification du haut potentiel reste fondamentale. À quelle mesure peut-on ou doit-on se fier pour déterminer si une personne appartient ou non à cette catégorie de la population générale? Pour les spécialistes, il est clair que tout dépend de la théorie de l'intelligence à laquelle on se réfère et de l'approche qu'on privilégie. Dans le cadre de l'approche dite unidimensionnelle, on privilégiera un indice unique. Celui-ci pourra être global comme le QI, ou plus ciblé comme le score aux matrices de Raven (théorie du Facteur «g» de Spearman). Dans d'autres cadres théoriques où l'approche est dite multidimensionnelle, on obtiendra un profil individuel qui mettra en avant les points forts et les points faibles de l'individu (analyse qualitative), ou bien on pourra vérifier que le niveau de performance est bien au-dessus de la moyenne quel que soit l'outil de mesure choisi (analyse quantitative). Dans cette analyse quantitative, se pose la question des seuils que l'on choisit pour définir des sous-catégories de population. Ce choix est laissé à l'appréciation de l'utilisateur mais n'a de sens que si ce dernier maîtrise les règles de construction des normes psychométriques du test utilisé. Par exemple, pour le QI, le seuil peut se lire comme décrivant le degré de rareté d'observation d'une performance. Un QI égal à 130 indique que les scores obtenus sont plus rares

que si le QI était égal à 100, un QI égal à 150 indique des performances encore moins fréquemment observées. Rappelons que la même règle s'applique à l'autre extrémité de l'échelle, un QI égal à 60 est plus rare qu'un QI égal à 85, lui-même plus rare qu'un QI égal à 100. En conséquence, on observe que, selon les études ou les circonstances, les seuils choisis peuvent être différents. Tout dépend du pourcentage de la population que l'on souhaite sélectionner.

Une seconde question renvoie aux contraintes des systèmes éducatifs en place. Selon les pays, ces systèmes peuvent être plus ou moins souples et en conséquence faciliter ou non les adaptations aux populations spécifiques. Un programme éducatif tel que celui proposé par Renzulli est difficilement transposable à l'école publique française. Néanmoins, il peut inspirer des démarches ou des prises en charge qui seront envisageables dans le cadre des programmes pédagogiques et des structures scolaires classiques. Il est important de ne pas étudier les programmes spécifiques aux enfants à haut potentiel proposés dans d'autres pays dans l'objectif de leur transposition intégrale, mais plutôt de les considérer comme des sources d'inspiration (Pereira-Fradin, Jouffray, 2006).

La question des critères d'identification rejoint celle des programmes éducatifs. Dans tous les cas, le regard que l'on porte aux enfants à potentiel est susceptible de varier selon les concepts théoriques de référence et la nature des outils utilisés pour définir les caractéristiques de ces enfants.

## CHAPITRE 6

---

### *LA CRÉATIVITÉ : ÉVALUATION ET REGARD CLINIQUE*

*Jacques-Henri GUIGNARD, Baptiste BARBOT, Grégory NEVOUX*

#### **Introduction**

La créativité est un concept crucial dans les sociétés modernes qui requièrent de nouvelles idées pour résoudre des problèmes et se renouveler. Cette capacité est de plus en plus recherchée car elle intervient non seulement dans des domaines à valeur culturelle (productions artistiques, musicales, littéraires) et scientifiques, mais aussi parce qu'elle peut être envisagée comme un facteur essentiel de la croissance économique (Lubart, Georgsdottir, 2004). Alors que l'importance sociale de la créativité semble croître, en France, le concept de créativité reste quelque peu ignoré dans le contexte scolaire, en particulier pour ce qui concerne l'identification des enfants à haut potentiel. En effet, l'identification des individus à haut potentiel s'est de longue tradition basée essentiellement sur un Quotient Intellectuel élevé, supérieur à 130 (Terman, 1925), ce qui reste toujours la méthode d'identification dominante en France. Néanmoins, un nombre croissant d'auteurs suggèrent que les phénomènes de haut potentiel ne se limitent pas aux capacités intellectuelles mesurées par le QI et que la créativité est aussi une part importante, voire essentielle, du phénomène (Lucito, 1963; Renzulli, 1978, 1986; Treffinger, 1980; Ziegler, Heller, 2000). Nous allons donc aborder dans ce chapitre la place du concept de créativité dans les théories sur l'intelligence. Nous nous intéresserons ensuite aux moyens d'évaluation actuels du haut potentiel intellectuel en présentant leurs limites et insisterons alors sur la nécessité d'utiliser des outils qui complètent l'évaluation classique de l'intelligence. Enfin, nous mettrons en évidence l'importance d'évaluer la créativité chez l'enfant.

## Le haut potentiel intellectuel et la créativité

Depuis la description du concept de créativité par Guilford (1950), vue comme une capacité générale qui se distribue normalement dans la population, la littérature psychologique abonde en recherches et définitions ayant apporté différents éclairages à cette notion. Aujourd'hui, il existe un consensus autour d'une définition générale selon laquelle la créativité est la capacité à réaliser une production, qui soit à la fois nouvelle et adaptée au contexte dans lequel elle se manifeste (Sternberg, Lubart, 1995). Une production originale mais qui n'est pas adaptée pourra être qualifiée d'étrange, alors qu'une production adaptée mais qui n'est pas originale sera qualifiée de banale, habituelle. Cette définition souligne ainsi l'importance conjointe de facteurs individuels (l'individu doit avoir la capacité à réaliser une production nouvelle) et de facteurs contextuels et environnementaux (la production doit être adaptée au contexte, elle a une signification sociale). L'approche multivariée (Lubart *et al.*, 2003), envisage la créativité comme un phénomène qui requiert une combinaison particulière de facteurs individuels (cognitifs, conatifs et émotionnels) et environnementaux. La combinaison interactive optimale entre ces facteurs diffère en fonction de la tâche créative à réaliser. Ainsi, la créativité est inhérente à chaque individu qui exprime son potentiel de façon plus ou moins efficace en fonction du domaine d'expression créative ainsi que de plusieurs facteurs individuels et environnementaux.

### *La créativité, une dimension du haut potentiel intellectuel?*

Plus précisément, il existe deux approches principales qui s'accordent à intégrer la créativité dans une conception plus large du haut potentiel. La première approche suggère que la créativité en est une composante essentielle, en complément de l'intelligence et de la motivation (Renzulli, 1978). La seconde approche considère que la créativité permet d'envisager d'autres formes de haut potentiel, dont une forme « créative » qui serait l'apogée de haut potentiel (Runco, Albert, 1986). Dans tous les cas, la créativité est largement associée au concept de haut potentiel. Ainsi, l'évaluation du potentiel créatif constitue un enjeu crucial, non seulement pour permettre l'identification et la reconnaissance chez un individu de dispositions à s'engager dans le processus créatif, mais aussi pour proposer des méthodes d'intervention visant à favoriser le développement de la créativité en prenant en compte les spécificités de chacun.

De notre point de vue, l'expression créative peut constituer un domaine d'investissement qui reflète une volonté d'innover. Les productions créatives se démarquent par définition des productions classiques et peuvent procurer au créateur le sentiment de se sentir différent. Le novateur

se retrouve en rupture par rapport aux experts de son domaine de création, ceux-là même qui sont en mesure de reconnaître son apport. Si une personne innove en développant une nouvelle théorie en physique quantique, il y a de fortes chances que cette contribution soit immédiatement reconnue par les autres spécialistes de ce domaine. En revanche, une nouvelle technique picturale risque de n'être reconnue que bien après la mort de son créateur. ● On voit donc ici que l'environnement joue un rôle important dans la reconnaissance de la créativité. C'est par l'autre qu'une production accédera au statut de créative. Une des motivations pour créer est de se distinguer de ce qui existe déjà. Mais ce faisant, le créateur court le risque de ne pas voir ce travail reconnu. On peut dès lors se demander si être intelligent consiste à devenir expert d'un domaine en maîtrisant parfaitement des connaissances transmises, ou à ne pas se satisfaire de ces connaissances en prenant le risque de les faire évoluer.

Lautrey (2004) indique que l'intelligence est généralement définie comme la capacité d'un organisme — ou d'un système artificiel — à s'auto-modifier pour adapter son comportement aux contraintes de son environnement. Ceci implique une plasticité qui, selon le niveau d'intégration considéré, peut être observée au niveau des représentations, des processus mentaux, des comportements ou des connexions neuronales. Cette capacité d'adaptation cognitive n'est cependant qualifiée d'intelligence que si elle a un degré assez élevé de généralité, c'est-à-dire si elle se manifeste dans des situations assez différentes. À l'inverse, certaines définitions de l'idiotisme mentionnent l'immobilité psychique d'un sujet qui semble figé dans sa pensée.

Si nous avons souligné l'importance des facteurs cognitifs en faisant, par exemple, du haut potentiel une des dimensions et non une condition *sine qua non* de la créativité, il nous faut situer sur le même plan la capacité à s'adapter à l'environnement. Dans cette conception le rapport à l'environnement se révèle primordial dans l'expression de la créativité. Le fonctionnement psychique du sujet est en effet convoqué dans la relation que chaque individu entretient avec son environnement direct.

### *Le fonctionnement psychique et l'expression du haut potentiel intellectuel et créatif*

Il est en effet reconnu aujourd'hui que des traits de personnalité tels que l'ouverture aux expériences nouvelles ainsi que certaines facettes de personnalité associées à l'ouverture (prise de risque, recherche de sensations) sont impliquées dans l'expression de la créativité (Barbot, Lubart, 2008). Nous pouvons penser ainsi que le fonctionnement psychique va conditionner la capacité à exprimer le haut potentiel intellectuel et créatif. Il semble, par exemple, que des *assises narcissiques* stables conditionnent

plusieurs aspects de l'expression de la créativité. La créativité demande, en premier lieu, une confiance dans ses choix et une assurance pour les exprimer ou les confronter au jugement de l'autre, et ce d'autant plus que ces nouvelles idées alors exprimées se révèlent très originales ou à contre-courant de la pensée commune. Par ailleurs, le sujet qui prend des risques dans le processus créatif peut, par exemple, être amené à tout défaire pour tout reconstruire : nous pouvons observer ce genre de comportement chez des enfants reçus en évaluation dans notre unité à travers des tâches de résolution de problèmes (épreuve des tangrams dans le programme Discover ; Maker, 2005). Les assises narcissiques du sujet apparaissent alors comme des « facilitateurs » de l'expression de la créativité. En nous appuyant sur notre pratique d'évaluation au CNAHP, nous avons cherché à mieux comprendre le lien entre les facteurs psychiques et l'expression de la créativité. Nous nous sommes intéressés, en particulier, à la réalisation d'un dessin créatif, exercice qui fait partie d'un ensemble d'épreuves : nous évoquons ici les grandes lignes de cette étude développée de manière approfondie dans un autre ouvrage (Nevoux, Tordjman, 2010).

Le dessin présente, en effet, quelques caractéristiques pertinentes. Pour Widlöcher (1965), il a la particularité d'être un langage de l'enfant accessible aux adultes. Quand l'enfant parle, il se plierait ainsi à la logique de l'adulte au détriment d'une partie de sa créativité. Le dessin deviendrait donc un moyen d'expression de la créativité transmissible à l'adulte, à l'instar du jeu. Nous avons vu que la créativité nécessite une adaptation à la situation. Ici il s'agira surtout d'aménager sa relation à l'adulte, en termes de communication, de raisonnement logique, mais également dans un rapport mêlé de différentes émotions (timidité, recherche de reconnaissance, provocation, etc.). Nous pouvons de plus considérer le dessin comme un témoin particulier du psychisme. Le dessin rend compte, en effet, selon Widlöcher, des dispositions d'humeur, des attitudes, voire des traits permanents de la personnalité : c'est ce qu'il nomme la valeur expressive du dessin. Le dessin peut ainsi faire partie de ce qu'on appelle une technique projective, il renvoie à l'expression du monde interne et de la vie psychique du patient par le biais d'un intermédiaire, ici le graphisme. Précisons qu'« ex-primer » revient à presser, imprimer, à l'extérieur de soi. La difficulté est que cette projection se réalise devant quelqu'un, et qui plus est, un « observateur ». Nous pourrions même dire que, parfois, l'enfant la réalise pour celui-ci : la relation particulière qui se crée influence donc de manière très importante l'expression projective de l'enfant chez lequel des mécanismes de défense apparaissent. Nous pouvons alors considérer qu'ils sont indissociables de toute expression de créativité dans ce genre de situation interindividuelle.

Nous remarquons alors que l'expression de la créativité semble nécessiter une certaine flexibilité dans le fonctionnement psychique du sujet

pour laisser émerger les émotions. La créativité demanderait un style particulier, plus enclin à dépasser des défenses parfois rigides: le dessin deviendrait donc témoin des mécanismes de défense et la créativité illustrerait alors l'aménagement de l'enfant avec ses mécanismes de défenses.

Évaluer la créativité se révèle pertinent à différents niveaux. Dans la théorie triarchique de l'intelligence de Sternberg, elle apparaît comme étant une des formes de l'intelligence<sup>1</sup>. Un enfant peut donc être très créatif sans nécessairement avoir un haut potentiel intellectuel et inversement le haut potentiel intellectuel peut se présenter comme étant une forme parmi d'autres de l'expression de la créativité. Après avoir montré en quoi l'expression de la créativité se révèle le témoin du fonctionnement psychique, il nous faut poser la question de l'évaluation de la créativité. Pour répondre à cette question, nous devons en premier lieu aborder les modes actuels d'évaluation du haut potentiel intellectuel.

## L'évaluation actuelle du haut potentiel intellectuel

«Un enfant doué est un enfant qui a le potentiel pour développer de la créativité» (Gowan, 1971). Cet auteur suggère donc qu'un enfant peut être considéré comme à haut potentiel s'il montre des aptitudes pour créer dans un domaine, mais il déplore que ce concept soit défini socialement sur la seule et unique foi d'un Quotient Intellectuel élevé. L'évaluation du potentiel créatif pourrait, en ce sens, compléter la mesure du QI dans l'identification des individus à haut potentiel (Treffinger, 1980; Naglieri, Kaufman, 2001).

### *L'intelligence académique et l'intelligence créative*

Selon cette conception, certains enfants se montreraient à l'aise pour résoudre des problèmes de type «créatifs», car ils arriveraient plus facilement à redéfinir le problème d'une autre manière, à l'envisager sous différents angles, ce qui augmenterait sensiblement la production de réponses originales mais néanmoins parfaitement adaptées aux contraintes de l'énoncé. Actuellement, les outils évaluant les capacités cognitives ne fournissent pas de situations favorisant ce type de pensée, et on peut en dire autant du système éducatif qui va avantager la restitution de connaissances.

Ainsi, la créativité présente un intérêt non négligeable pour les professionnels travaillant avec les enfants à haut potentiel, car elle prend souvent une place importante dans les programmes d'éducation qui leur

---

1. Voir *supra*, Maria Pereira Da Costa, chap. 5.

sont destinés. Paradoxalement, les critères d'admission à ces programmes reposent majoritairement sur des scores à des tests basés sur une capacité de raisonnement convergent (encadré 1), alors que le contenu éducatif propose la mise en place d'activités créatives, comme des projets artistiques ou des ateliers de réflexion (Feldhusen, 1999). Il semble donc important de sortir d'une vision unitaire du haut potentiel qui pourrait s'exprimer dans plusieurs domaines, et notamment la créativité (Renzulli, 1986). Cet auteur distingue en effet le *haut potentiel académique* («*schoolhouse giftedness*») du *haut potentiel créatif*, ces deux catégories pouvant être en interaction. Dans la première, il inclut les individus identifiés par des tests de QI classiques le plus souvent utilisés pour motiver la mise en place de mesures éducatives particulières. Dans la deuxième catégorie, Renzulli se réfère à la capacité à réaliser des productions originales et adaptées. Les situations d'apprentissage qui peuvent favoriser ce type de potentiel sont celles qui demandent l'utilisation et l'application d'un contenu informatif et de processus de pensée de manière intégrée, inductive et orientée vers la résolution de problèmes. Des implications pratiques de cette conception sont retrouvées dans l'élaboration d'activités permettant de stimuler la créativité (Georgsdottir, Lubart, 2004). Certains enfants pourraient être particulièrement réceptifs à des pédagogies alternatives basées sur le développement créatif. Par ailleurs, les enfants à haut potentiel intellectuel, identifiés par des performances hors normes aux tests d'intelligence, pourraient trouver stimulant d'être confrontés à des problèmes créatifs mettant en jeu d'autres mécanismes de pensée et faisant appel à leur curiosité intellectuelle. Les pédagogues disposeraient d'un moyen supplémentaire pour maintenir la motivation de ces enfants, réputés s'ennuyer en classe faute de stimulations.

Les résultats de l'étude rapportée dans l'encadré 1 soulèvent des questions d'ordre théorique sur les relations qu'entretiennent l'intelligence générale, mesurée par des tests classiques d'intelligence, et la créativité. Il semble en effet qu'un QI élevé ne soit pas forcément garant de la présence d'un potentiel créatif plus important. Ainsi, un QI élevé et des capacités de raisonnement importantes n'ont pas été synonymes de capacités créatives supérieures, ce qui est cohérent avec la littérature. Comme le mentionnent Dudek et Côté (1994), les caractéristiques qui décrivent le fonctionnement du haut potentiel intellectuel sont loin de «se tailler la part du lion» dans le processus créatif. Il est intéressant de noter l'interaction entre les performances de raisonnement et de créativité. Nous observons des différences sur les tâches divergentes en CM2, quand aucune différence n'est observée sur des tâches de raisonnement. Inversement, lorsque les différences se produisent entre les deux groupes sur les tâches de raisonnement en 5<sup>e</sup>, les auteurs n'ont constaté aucune différence concernant les épreuves de pensée divergente. En outre, dans cette étude, l'apparente

### Encadré 1 : Intelligence et créativité

Le travail auprès de populations d'enfants à haut potentiel intellectuel offre une fenêtre sur les relations entre la créativité et l'intelligence. Dans une étude empirique (Guignard, Lubart, 2007), il est soutenu que l'expression de capacités intellectuelles élevées, observées dans la résolution de problèmes faisant appel à un raisonnement convergent, c'est-à-dire orienté vers une bonne réponse unique, ne favorise pas nécessairement une pensée créative.

L'étude a impliqué 83 enfants français en CM2 et 5<sup>e</sup>, avec 35 enfants à haut potentiel intellectuel (EHPI, ayant été évalué au WISC III-R et présentant un QI supérieur ou égal à 130 points) et 48 enfants tout-venant. Quatre groupes ont été constitués : un groupe d'élèves tout-venant en CM2 ( $n = 22$ ,  $m = 10,38$  ans) ; un groupe d'EHPI en CM2 ( $n = 18$ ,  $m = 9,8$  ans) ; un groupe d'élèves tout-venant en 5<sup>e</sup> ( $n = 26$ ,  $m = 12,38$  ans) ; un groupe d'EHPI en 5<sup>e</sup> ( $n = 17$ ,  $m = 11,17$  ans). La première partie de l'étude comprenait des activités de tangrams. Les auteurs ont utilisé un ensemble de 21 pièces de jeu de tangrams décliné dans trois activités. Dans l'activité « puzzle », il était demandé aux participants de combiner les pièces de tangrams en vue de combler les formes géométriques prédéfinies. Dans l'activité « production divergente », les participants devaient utiliser les tangrams pour produire le plus d'animaux possibles dans un temps limité. Dans l'activité « production créative », les participants étaient libres de construire une figure en utilisant des pièces de tangrams, sans contraintes de temps afin d'obtenir des productions originales résultant de processus intégrés. Les réalisations ont été évaluées sur une échelle de Likert en 7 points par une méthode de jugement consensuel (Amabile, 1982) en faisant appel à cinq juges indépendants. Par ailleurs, les auteurs ont utilisé un test de pensée divergente tiré de la batterie de Torrance dans lequel les participants ont été invités à trouver des idées sur les utilisations des boîtes en carton, une épreuve de matrice mettant en œuvre le raisonnement logique, et deux épreuves mettant en jeu des aptitudes visuo-spatiales (PMA de Cattell et le Groupe Embedded Figure Test).

Les analyses pour les élèves de 5<sup>e</sup> ont montré des performances supérieures en faveur des EHPI, dans des tâches exigeant une pensée convergente (activité « puzzle » des tangrams, PMA et GEFT) sauf pour les matrices Cattell, peu sensibles, avec un effet plafond dans les deux groupes. Concernant les indices de pensée divergente recueillis sur les tâches « utilisations nouvelles » et « production divergente » des tangrams aucune différence entre les deux groupes ( $p > .05$ ) n'a été observée. En outre, les analyses descriptives ont montré des scores plus élevés pour les non doués, mais cet effet a été moins significatif que pour les scores de flexibilité ( $p < .05$ ). Les résultats sont similaires pour la tâche « production créative ».

Un second résultat a montré que les enfants à haut potentiel intellectuel en CM2 ont obtenu des scores plus élevés sur chacun des indices de pensée divergente, mais n'ont pas eu de meilleurs résultats aux tâches de pensée convergente. En outre, les performances sur la pensée divergente augmentent pour le groupe tout-venant entre le CM2 et la 5<sup>e</sup>, alors que les EHPI en CM2 ont montré les mêmes performances en pensée divergente que les EHPI de 5<sup>e</sup>.

stagnation des performances de pensée divergente entre les enfants à haut potentiel de CM2 et ceux de 5<sup>e</sup> pourrait être liée à une spécialisation excessive dans un mode de pensée convergente qui est fortement sollicitée dans l'enseignement traditionnel. Il reste bien sûr à tester cette possibilité étant donné la nature transversale de cette étude.

En termes d'évaluation, Runco (1992) suggère que la prise en compte de la pensée divergente seule n'est pas forcément appropriée pour l'identification d'un haut potentiel créatif. Il faut, selon lui, s'intéresser aux aspects qualitatifs des réponses dans ce type de tâche. Il semble donc important de diversifier les situations d'évaluation de la créativité auprès d'enfants à haut potentiel intellectuel. Nous pensons particulièrement à des situations de résolution de problèmes mettant en jeu la flexibilité cognitive qui est la capacité à changer sa manière de penser pour envisager un problème sous un autre angle (Georgsdottir, 2004).

### *Les cas extrêmes et les fonctionnements pathologiques*

Si l'on reconnaît un rôle de l'intelligence dans le processus créatif, pourquoi les individus présentant un niveau extrême sur des tests d'intelligence ne sont-ils pas nécessairement ceux qui innove ou révolutionnent un domaine?

Tout d'abord, tout le monde ne souhaite pas forcément être créatif. C'est peut-être même cette motivation intrinsèque qui va caractériser le novateur. On peut réfléchir sur les forces, les contraintes environnementales qui ont poussé un individu à développer une pensée créative. Nous insistons de nouveau ici sur l'importance de l'environnement social qui va faire qu'une production sera jugée créative immédiatement, plus tard ou jamais. Nous pensons que certains individus, par leur histoire, en fonction de l'environnement dans lequel ils se sont développés, peuvent ressentir la nécessité de se démarquer. Dans le cadre de notre consultation par exemple, nous sommes amenés à rencontrer des enfants qui sont en quelque sorte mandatés par leurs parents pour être différents des autres. Certains d'entre eux peuvent ainsi surinvestir l'intellect et réussir à se distinguer de la norme grâce à une efficacité cognitive importante, que l'on peut observer par des scores extrêmes aux tests d'intelligence. Voilà un premier niveau de reconnaissance d'une différence, validé scientifiquement par le biais d'outils psychométriques. Mais ce premier niveau est limité, car il reste à un niveau individuel, ou, au plus, familial.

Un deuxième niveau de reconnaissance proviendra de l'environnement scolaire dans lequel l'individu pourra se démarquer dans son rapport à l'autre et trouver un terrain d'expression de son potentiel intellectuel

par le biais de tâches scolaires. Le regard de l'enseignant et des autres élèves s'ajoute à celui de la famille.

Un troisième niveau de reconnaissance sera celui de la société, et c'est là que le concept de créativité prend toute sa place. Un individu doté de capacités intellectuelles exceptionnelles peut travailler à un haut niveau de compétence dans un domaine sans toutefois jamais innover. Dans le meilleur des cas, il pourra être reconnu par ses pairs comme un expert du domaine. En revanche, si une personne apporte une nouvelle façon de penser dans un domaine et le révolutionne, alors cette contribution sera non seulement reconnue comme importante mais aussi comme créative.

Un individu qui s'est développé dans un environnement tel qu'il n'a pas pu construire des assises narcissiques solides risque de ressentir un profond sentiment de mal-être favorable à une décompensation s'il n'arrive pas à atteindre ce troisième niveau de reconnaissance. En ce sens, l'évaluation du potentiel créatif peut être utile pour identifier les points faibles et stimuler la pensée créative, un peu comme on peut le faire avec les capacités cognitives. Ce faisant, on ouvre un champ de conscience plus large à l'individu qui peut trouver une voie de dégageant à des conflits internes.

Lorsque l'on évalue la créativité, le sens de la production prend une importance considérable. Dans notre pratique au CNAHP, nous remarquons parfois, dans certaines productions, différents éléments pouvant être perçus comme quelque peu discordants, sans liens explicites entre eux. Le sens de la production devient alors difficilement accessible. Nous pouvons également remarquer, dans certaines autres productions, que l'expression pulsionnelle ne semble pas contenue et peut apparaître de manière déstructurée, rendant plus que délicate l'appréhension de la production comme créative. La créativité demande, en effet, une *adaptation à la réalité* comme nous l'avons vu en première partie. De manière plus générale, dans cette adaptation aux contraintes de la situation, la relation à l'observateur joue un rôle important. Parfois ce n'est pas l'absence de cohérence qui dérange, c'est au contraire l'importance du sens. Pour certaines productions une priorité est donnée à l'effet de sens au détriment de la recherche de créativité en elle-même. Nous percevons pourtant une bonne intégration des éléments de la consigne et une bonne élaboration du dessin par exemple. L'auteur de la production fait donc preuve de créativité mais ce qui nous dérange ici c'est que le sens du dessin, son effet chez l'observateur, semblent prendre le dessus sur la recherche de créativité. Nous pourrions, à l'inverse, considérer que cet auteur en question utiliserait ses capacités créatives pour amplifier l'effet de sens recherché dans son dessin. Mais alors, il sortirait du cadre imposé dans la consigne de créer un dessin créatif en vue d'une évaluation de la créativité et mettrait son potentiel créatif au service d'un autre but : nous abordons ici des cas extrêmes,

à la *frontière* entre la créativité et la pathologie. Nous pouvons ainsi penser qu'un équilibre entre le *fond* (le sens) et la *forme* (l'intégration des éléments) semble nécessaire pour parler de créativité. Nous ne considérons plus la production comme étant créative si nous percevons une *rupture avec la réalité* ou encore si le sens de la production n'est pas *transmissible à l'autre*, et c'est l'observateur qui va juger que telle ou telle production est créative, en fonction d'un contexte, en particulier socio-culturel. L'évaluation de la créativité est donc soumise à de nombreux facteurs environnementaux qui peuvent avoir une grande influence et qu'il faut nécessairement prendre en compte. La créativité, par cet ensemble d'éléments convoqués, exige en conséquence, pour son évaluation, des instruments précis.

## La nécessité d'outils adaptés pour évaluer la créativité

La créativité se manifeste donc comme un phénomène complexe qui résulte de l'interaction entre des facteurs cognitifs, conatifs, environnementaux, et du domaine d'expression. Ainsi, chaque individu a un potentiel créatif qu'il exprime de manière plus ou moins efficace selon le domaine. Il convient donc d'évaluer la créativité de façon spécifique au domaine et non comme une capacité générale (ce qui est rarement le cas).

### *Évaluation du potentiel créatif*

Chez l'enfant, la créativité est généralement mesurée par deux types d'épreuves : les tests de pensée divergente et les épreuves de pensée convergente-intégrative. D'autres méthodes d'évaluation consistent à mesurer les composantes conatives impliquées dans le potentiel créatif (questionnaires de personnalité et de motivation). Enfin, les mesures d'accomplissement créatif recensent les productions créatives réalisées par un individu (elles sont donc plus adaptées chez l'adulte).

#### *Les mesures de pensée divergente*

Les tests de pensée divergente permettent de mesurer quantitativement plusieurs aspects impliqués dans la pensée créative (Guilford, 1950) ; la pensée divergente est généralement évaluée par des tâches qui consistent à proposer le plus de réponses possibles à un problème unique, en un temps déterminé. Dans le registre graphique, une tâche classique consiste à produire de nombreux dessins qui utilisent d'une manière ou d'une autre un élément imposé (par exemple un rond ou un carré). Dans le registre verbal, il s'agira par exemple de proposer de multiples utilisations inhabituelles d'objets familiers comme un journal, un pneu,

ou une chaise (Wallach, Kogan, 1965). Seront alors évalués différents facteurs de pensée divergente: la fluidité (productivité des idées), la flexibilité (variété des idées) et l'originalité (rareté statistique des idées proposées par rapport à celles répertoriées dans la population testée). Sur le plan pratique, le score de fluidité est le plus simple à calculer et le moins subjectif (Runco, 1997) puisqu'il correspond au nombre d'idées. Plusieurs recherches montrent que la fluidité est fortement liée à l'originalité des idées, ce qui est cohérent avec le fait que le nombre d'idées générées augmente la probabilité de produire des réponses originales.

Les tâches de pensée divergente prédisant bien le potentiel créatif des individus (Lubart, 2003), elles en sont les mesures préférentielles dans le milieu de la recherche mais également pour évaluer la créativité d'enfants à haut potentiel (Besançon, Barbot, Lubart, 2010). En particulier, ce sont les épreuves de Torrance (1976) qui sont le plus souvent utilisées... mais les étalonnages français n'ont pas été remis à jour depuis la fin des années 1970. Par ailleurs, la tendance à utiliser uniquement des tests de pensée divergente pour mesurer la créativité est discutable car de nombreux auteurs l'envisagent uniquement comme *une* des capacités intellectuelles utiles à la créativité. Ces tests sont donc des mesures partielles du potentiel créatif, bien souvent utilisées, à tort, comme des mesures « pures » de la créativité.

#### *Les mesures de pensée convergente-intégrative*

Les épreuves de pensée convergente intégrative consistent à mettre ensemble plusieurs idées et à en faire la synthèse pour réaliser une production à partir de contraintes ou d'éléments imposés (Urban, Jellen, 1996). Il s'agit par exemple de produire une histoire, un dessin, une composition musicale, selon des critères prédéterminés (voire intégrer divers éléments hétérogènes dans un dessin, etc.). Ces tâches standardisées impliquent donc les diverses facettes d'un travail créatif et les productions qui en résultent deviennent alors comparables. Les productions vont ensuite être évaluées par des experts du domaine concerné. En effet, les jugements sur la créativité impliquent un certain consensus entre plusieurs experts, partant du principe qu'il n'existe pas de norme absolue pour évaluer la créativité d'une production (les productions sont évaluées les unes par rapport aux autres). La méthode la plus souvent utilisée est celle de l'évaluation consensuelle (*Consensual Assessment Technique* proposée par Amabile, 1982). Les évaluateurs notent indépendamment un ensemble de productions issues de la même tâche. Si chacun des experts s'accorde à « classer » les mêmes productions dans le même ordre quant à leur niveau de créativité, nous pouvons alors conclure qu'ils ont bien évalué la même qualité (c'est-à-dire la créativité). Un tel consensus permet alors de moyenniser les notes données par chaque juge à chaque production, afin d'obtenir un score global

de créativité. Il existe à cet égard un système informatisé (*Consensual Assessment Technique-interface* [CAT-i.] ; Barbot, Orriols, Pouyade, 2006-2010) qui permet de mettre aisément en œuvre cette technique par Internet, en recueillant des évaluations expertes de juges éloignés géographiquement. Tout comme les épreuves de pensée divergente, ces épreuves de pensée intégrative sont insuffisantes à elles seules pour fournir une estimation globale du potentiel créatif d'un individu, bien qu'elles mobilisent plusieurs composantes du processus créatif.

#### *Les mesures des composantes conatives impliquées dans la créativité*

Un autre type de mesure se base essentiellement sur des questionnaires d'auto-évaluation de la personnalité et de la motivation, censés être impliqués dans la créativité. Les plus couramment employés visent à mesurer des traits tels que l'ouverture ou la prise de risque, ainsi que la motivation intrinsèque *vs* extrinsèque (Amabile, 1996). Citons également de rares échelles visant à évaluer la personnalité créative (Gough, 1979) en indiquant la correspondance entre les caractéristiques exprimées par un individu et celles qui décrivent des personnes créatives. Toutes ces échelles ont en commun d'impliquer une auto-évaluation ce qui peut engendrer certains biais de désirabilité sociale (Besançon *et al.*, 2010). Le tableau 1 récapitule les avantages et limites des différentes méthodes classiquement utilisées pour la recherche et dans le cadre clinique/bilan psychologique.

#### *Présentation du test EPoC*

Afin de pallier les limites des méthodes citées plus haut, nous pouvons utiliser aujourd'hui l'Évaluation du Potentiel Créatif (EPoC)<sup>2</sup>, un outil destiné à des enfants de la grande section de maternelle au CM2. L'EPoC représente une synthèse et une extension de plusieurs traditions de mesure. Il permet d'évaluer le potentiel créatif en fonction du domaine d'expression alors que les précédentes approches avaient plutôt une conception généraliste. La batterie EPoC mesure également les deux processus majeurs impliqués dans la créativité — une démarche de divergence-exploration et une démarche de synthèse-convergence/intégration — contrairement aux outils précédents qui ne mesurent généralement qu'une dimension.

L'EPoC comprend deux formes alternatives afin que les utilisateurs puissent évaluer les progrès effectués par les enfants : la forme A et la forme B. Chaque forme est composée de huit épreuves relevant de deux domaines d'expression et faisant appel aux deux modes de pensée évalués. Ces composantes actives de la créativité sont évaluées dans la batterie

---

2. Lubart, Besançon, Barbot, sous presse.

**Tableau 1 : Récapitulatif des avantages et inconvénients des différents types de tests évaluant le potentiel créatif**

	<b>Pensée divergente</b>	<b>Pensée intégrative</b>	<b>Personnalité et motivation</b>	<b>Inventaires des activités</b>
Test	Wallach et Kogan (1965) Torrance (1976)	Urban et Jellen (1996)	Gough et Gendre (1982)	Milgram et Hong (1999)
Avantages	Standardisation Différents indices objectifs	Implication des différentes phases du processus créatif	Profil de la personnalité créative	Retour sur les expériences personnelles
Inconvénients	Étalonnage non remis à jour Pensée divergente n'est pas pensée créative	Travaux non naturels Réalisation parfois différente des idées	Désirabilité sociale	Désirabilité sociale

Source: Besançon, Barbot et Lubart, 2010.

EPoC en mettant l'enfant en situation de création : l'enfant est sollicité pour produire de nombreuses idées peu élaborées et des compositions plus intégrées et finalisées. La diversité de ces tâches permet d'échantillonner de manière convenable plusieurs facettes importantes du potentiel créatif. En résultent quatre indices :

- un indice de pensée divergente graphique (DG) ;
- un indice de pensée divergente verbale (DV) ;
- un indice de pensée convergente-intégrative graphique (IG) ;
- un indice de pensée convergente-intégrative verbale (IV).

Cette structure théorique a été validée sur un échantillon de 213 enfants français, et l'outil est en cours de validation dans de nombreux autres pays (Allemagne, Angleterre, Moyen-Orient, Turquie...). Selon cette structure théorique, l'EPoC permet le calcul de scores spécifiques à chaque facteur afin de déterminer l'efficacité sur ces différentes dimensions, ainsi qu'un profil de potentiel créatif, ce qui s'avérera utile pour la recherche (mesure du potentiel créatif dans deux domaines), en vue d'un repérage (la détection d'enfants à haut potentiel créatif) et dans l'objectif d'orienter le potentiel (les profils EPoC servent de base pour l'orientation et le développement de la créativité de manière appropriée).

En résumé, l'EPoC, premier outil combinant une approche par domaine et par mode de pensée, permet de mieux cerner les capacités créatives des enfants. Des étalonnages récents par tranches d'âge sont disponibles

afin de mieux situer les performances des enfants et de suivre leurs progrès relatifs au cours du temps (ou dans l'objectif d'évaluer l'effet d'interventions). Ainsi, cet outil s'inscrit dans un cadre théorique actualisé qui permet une vision plus globale du potentiel créatif et offre des pistes d'interprétation permettant de guider le développement de la créativité.

Les épreuves de créativité retenues au CNAHP se déclinent quant à elles en cinq activités différentes dont trois font appel à la pensée divergente définie plus haut. Ces trois épreuves sont nommées: « Boîte en carton », « Multiples dessins » et « Multiples fins d'histoires ». Deux autres épreuves mettent en jeu la pensée convergente, l'épreuve de dessin intégratif et l'épreuve d'histoire intégrative :

- la première tâche proposée est l'épreuve de la « Boîte en carton », empruntée au « Torrance Test of Creative Thinking » et ne fait pas partie de l'évaluation EPoC en tant que telle. On demande à l'enfant d'inventer le plus d'utilisations possibles d'un objet quelconque, ici une boîte en carton. Le temps est limité à quelques minutes. L'observateur sollicite l'enfant pour qu'il réalise des productions originales ;

- la seconde épreuve, dite des « Multiples dessins », dure dix minutes. Il est donné à l'enfant un ensemble de feuilles et un crayon. On lui montre un élément graphique sur une feuille et on lui demande d'inventer le plus de dessins possibles à partir de ce signe. La forme doit être intégrée, l'enfant peut rajouter ce qu'il veut autour ;

- la troisième épreuve, « Multiples fins d'histoires », dure également dix minutes. On propose une amorce d'histoire et l'enfant doit réaliser le plus de fins possibles pour cette même histoire. Là encore, l'enfant est sollicité pour faire preuve d'originalité dans ses productions. Ces trois premières épreuves concernent la capacité à proposer un grand nombre de productions et à changer de stratégies pour y parvenir. Nous avons vu quels facteurs pouvaient rentrer en jeu dans ce processus de pensée divergente, tant cognitifs qu'affectifs. Nous pouvons préciser également que ces épreuves présentent la caractéristique d'être « fermées » dans la mesure où les consignes se révèlent précises et la résolution de problèmes n'implique qu'une certaine modalité de réponses.

Au contraire, les tâches dites « ouvertes » concernent des épreuves où il est nécessaire de créer un produit dans sa globalité. Ce type d'exercice s'illustre dans les deux épreuves suivantes qui font appel à la pensée convergente et à la capacité à intégrer différents éléments imposés en un tout cohérent :

- la quatrième tâche proposée est l'épreuve de l'histoire intégrative qui dure dix minutes. Il est demandé à l'enfant de raconter une histoire à partir d'un titre donné et l'observateur précise que la production doit être personnelle et originale ;

– la cinquième épreuve est celle du dessin intégratif; cette épreuve s'est révélée centrale dans notre étude portant sur l'articulation entre la créativité et le fonctionnement psychique, le dessin permettant, semble-t-il, une expression plus facile des affects. Il représente un intermédiaire entre le vécu affectif et le langage qui le nomme (Nevoux, Tordjman, 2010). La réalisation du dessin intégratif dure quinze minutes, une feuille blanche et des crayons de couleurs sont proposés à l'enfant auquel on montre plusieurs éléments graphiques sur une feuille de consigne et en lui demandant de créer un dessin, bien élaboré et original à partir de ces formes. Il peut rajouter ce qu'il veut mais le dessin doit intégrer un nombre minimum de formes.

Nous ne pouvons ici rentrer plus en détail dans l'explication de chaque épreuve et renvoyons à l'édition complète du test EPoC. L'évaluation porte à la fois sur des éléments quantitatifs — le nombre de productions, par exemple — et qualitatifs en ce qui concerne les épreuves intégratives en particulier. Dans ce dernier cas, sont pris en compte des critères de sens, d'originalité, d'intégration et d'élaboration : l'évaluation de la créativité implique donc une dimension subjective. Il s'agit là d'une méthode d'évaluation bien distincte des tests de mesure d'intelligence comme le WISC au sein duquel la recherche de résultats objectifs se présente comme primordiale dans la construction du test. Pour autant nous n'attribuons pas moins de valeur à cette méthode subjective puisque, comme dans tout test projectif, la subjectivité, loin de représenter un biais, peut se révéler un atout considérable dans la compréhension du fonctionnement psychique de l'enfant. L'évaluation de la créativité se présente donc concomitante et complémentaire de la mesure classique de l'intelligence par l'échelle de Weschler et ce double type d'évaluation est proposé de manière systématique aux enfants reçus en consultation à l'unité.

## Conclusion

### *L'importance d'une approche globale de la créativité et du fonctionnement psychique*

L'enfant à haut potentiel intellectuel n'est donc pas nécessairement créatif. L'expression de sa créativité dépend plutôt de sa capacité à organiser ses idées et ses émotions pour les sublimer en une réalisation créative. Elle dépend également de sa capacité à les mobiliser à un moment donné et dans une situation donnée avec tous les enjeux relationnels qui en dépendent. En effet, nous avons remarqué que les enfants que nous avons reçus en consultation manifestaient des mécanismes de défense plus ou moins importants. L'expression de la créativité demande un certain

équilibre psychique dont nous pouvons penser qu'il est d'autant plus difficile à réaliser chez ces enfants en raison des décalages entre les différents potentiels exprimés ou non. *La reconnaissance* de la production s'est également révélée comme un point primordial pour évoquer toute expression de créativité. Si, pour l'auteur d'une production, le sens est nécessaire, celui-ci doit être transmissible et partagé avec un ensemble d'individus. Nous pouvons évoquer également la question de la reconnaissance des productions personnelles dans le développement de l'enfant, reconnaissance de l'autre, que ce soient les parents, l'école ou l'environnement social, qui semble ainsi prendre une grande place dans l'expression de la créativité. Nous pouvons penser, en effet, que plus un enfant sera reconnu par ses propres productions, plus il développera des assises narcissiques stables lui permettant d'exprimer librement sa créativité. À l'inverse, pour certains enfants plus fragiles dans leur fonctionnement psychique, la situation de recherche de créativité pourra activer des facteurs de stress convoquant alors des problématiques non résolues. Les organisations névrotiques provoquant par exemple une inhibition du sujet rendent compte de la difficulté associée à l'expression de la créativité. Nous insistons donc pour une *approche globale* de la créativité et du fonctionnement psychique des enfants à haut potentiel intellectuel tant les liens entre ces éléments se révèlent évidents.

### *Préconisations pour l'enfant dans son environnement (familial, scolaire, sociétal)*

Les facteurs environnementaux concernant la dimension sociale (environnement familial, scolaire, culturel) jouent un rôle important dans le développement des capacités créatives et dans les diverses formes que peut prendre l'expression créative. Ils interagissent avec les facteurs individuels de sorte que leur impact pourrait être différent selon les individus. En d'autres termes, les variables individuelles pourraient modérer les effets des facteurs environnementaux. Outre la dimension culturelle (Lubart, 1999; Sternberg, Kaufman, Pretz, 2002), des recherches concernant l'environnement *familial* montrent que les enfants provenant d'une famille à structuration rigide trouvent moins d'idées que les enfants provenant de famille à structuration souple dans des tâches de pensée divergente (Lautrey, Lubart, 1998). Par ailleurs, il pourrait exister des liens stables entre le rang dans la fratrie et certains traits de personnalité importants pour la créativité, les puînés se révélant plus sociables et plus ouverts aux expériences nouvelles que les aînés (Lautrey, Lubart, 1998). Quant à l'environnement scolaire, Clifford et Chou (1991) montrent que plus les élèves avancent dans leur parcours scolaire, plus ils évitent la prise de risque (importante pour la créativité mais pouvant conduire à l'échec scolaire). Les effets des pédagogies sont également à considérer: une pédagogie

alternative (comme la pédagogie Freinet ou Montessori) apparaît plus favorable à la créativité des enfants de primaire qu'une pédagogie traditionnelle (Besançon, Lubart, 2006). Enfin, des études convergent pour conclure que l'investissement dans des activités créatives artistiques renforcerait les aptitudes créatives générales (Hickey, 2002) et laissent suggérer qu'un environnement favorable au développement de la créativité permettrait à l'individu de multiplier ses expériences créatives.

La prise en compte de populations atypiques pose nécessairement la question de leurs besoins. Concernant les enfants à haut potentiel intellectuel, cette réflexion est principalement axée sur les moyens pédagogiques à mettre en œuvre pour permettre leur épanouissement personnel, aussi bien au niveau scolaire qu'au niveau de leur qualité de vie. La créativité comme témoin d'un fonctionnement psychique équilibré devient alors un aspect du développement de l'enfant pertinent à reconnaître et important à accompagner puisque bénéfique pour l'enfant.



## CHAPITRE 7

---

### *LE PROGRAMME DISCOVER : UNE NOUVELLE APPROCHE DE L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES INTELLECTUELLES*

*Carolina SELIGMANN-MOREEWS*

#### **Historique : création du programme et utilisation aux États-Unis**

Le programme Discover a été créé en 1987 par June Maker, professeur de psychologie de l'éducation à l'Université de l'Arizona. Il est né d'un constat important : le faible pourcentage d'enfants issus des classes sociales défavorisées ou des minorités ethniques retrouvés dans les classes destinées aux enfants à haut potentiel intellectuel. June Maker refusait l'idée qu'un plus petit nombre relatif d'enfants parmi ces populations soient dotés d'un haut potentiel intellectuel, partant du principe qu'il existe une distribution équitable des capacités à résoudre des problèmes au sein des différents groupes sociaux. Ainsi, tout son travail se base sur la constatation des limites des méthodes classiques d'évaluation des capacités intellectuelles, limites du fait de l'absence d'adaptation de ces méthodes aux diversités ethniques et socio-culturelles. Les Indiens navajos par exemple, sont incapables de bien répondre aux matrices progressives de Raven car leur manière d'appréhender les images n'est pas la même que la nôtre.

En effet, il est relativement facile de constater que les tests de QI classiques présentent un biais dans la mesure où, au-delà d'un certain seuil, la grande majorité des enfants est issue des classes favorisées et/ou de culture dominante (Ford et Harmon, 2001 ; Gardner, 1995 ; Maker, 1996). Ainsi, les outils psychométriques classiques mettent l'accent, par exemple, sur l'utilisation du langage, étant donné que la vision traditionnelle de l'intelligence implique les compétences linguistiques. De plus, souvent

ce que nous testons est le niveau de connaissances d'un enfant, autrement dit le résultat de l'exposition de cet enfant au savoir. Or, ce que l'on peut aussi attendre d'un test d'intelligence, c'est l'évaluation de la capacité d'un enfant à appréhender le monde et à intégrer les différents types d'information auxquels il est exposé.

Ces questions prennent une grande ampleur dans un pays où les différences ethniques sont importantes. De même, lorsque les enfants sont exposés à différentes langues et cultures, comme il est très fréquent aux États-Unis, les résultats à des tests qui considèrent comme correct un seul type de réponse (et qui sont fortement basés sur la compréhension verbale, comme les subtests de compréhension ou de similitudes des échelles Weschler) tendent à défavoriser les enfants issus des minorités ethniques.

Le programme Discover a donc été créé initialement afin de proposer une évaluation des capacités intellectuelles adaptée à la diversité ethnique et socioculturelle, à partir d'un questionnement d'éthique dans un contexte social où les différences au sein des communautés peuvent être importantes et sources de conflits sociaux. L'objectif est justement de pouvoir mettre en valeur des capacités qui ne sont pas classiquement appréhendées et de favoriser l'expression des compétences d'un enfant dans son cadre de vie habituel. Dans cette perspective, l'enfant est comparé au groupe dans lequel il évolue, c'est-à-dire aux enfants de son propre milieu. En effet, le mot Discover est une abréviation pour « Discovering Strengths and Capabilities while Observing Varied Ethnic Responses » (découvrir des forces et des capacités par l'observation des réponses ethniques variées) (Maker, 1993). Ainsi, ce programme est issu des résultats d'études préalables portant sur les différents modes de pensée existant dans des populations telles que les Indiens navajos dont il a déjà été question. Aux États-Unis, il est utilisé dans certains États ayant comme objectif le repérage d'enfants présentant un haut potentiel intellectuel parmi les populations défavorisées ou à risque d'exclusion sociale.

De plus, cette approche se base sur les compétences d'un enfant plutôt que sur ses déficiences. Cette idée est d'autant plus importante que le programme Discover ne constitue pas seulement une méthode d'évaluation du fonctionnement intellectuel, mais aussi un outil pédagogique utilisé en ateliers avec des groupes d'enfants, dans le but d'augmenter leurs connaissances et leurs capacités à résoudre des problèmes complexes.

L'évaluation se fait dans la classe, à la demande de l'école. Des observateurs formés au programme passent la journée avec les enfants et leur proposent les différentes activités qui font partie de l'évaluation dans des petits

groupes de cinq enfants. Ainsi, les enfants sont évalués dans un contexte familial : l'enseignant est présent et utilise ses méthodes habituelles. Lors de la cotation, les productions des enfants sont comparées en fonction de l'âge et de la classe, le groupe où l'enfant évolue habituellement servant de premier repère.

Nous verrons que ce que nous propose June Maker est un véritable changement, un nouveau paradigme pour l'évaluation intellectuelle. Mais commençons par l'analyse des bases théoriques sous-jacentes à cette approche.

### Les théories de l'intelligence: Gardner et Sternberg

June Maker fonde ses travaux sur deux théories de l'intelligence relativement récentes: la théorie des intelligences multiples de Gardner et la théorie triarchique de Sternberg dont on peut rappeler ci-dessous brièvement certains points<sup>1</sup>.

Selon Gardner (2004, 2008), il existe *différents domaines de compétences intellectuelles qui caractérisent l'esprit humain*: le domaine linguistique (capacités à utiliser le langage), le domaine musical (capacités à percevoir le rythme et le ton dans les compositions et le chant), le domaine logique et mathématique (pensée logique et travail sur les chiffres), le domaine spatial (capacité à percevoir le monde visuel et à recréer différents aspects de l'espace), le domaine corporel et kinesthésique (expression corporelle, danse, théâtre), le domaine interpersonnel (capacité à comprendre les autres) et le domaine intrapersonnel (connaissance de soi). Ces domaines seraient comme des blocs de construction à partir desquels la pensée et l'action se développent (Sattler, 2001). Ils seraient relativement indépendants les uns des autres mais fonctionneraient en interaction pour permettre le développement de la pensée complexe. L'intelligence se déploierait ainsi en liaison étroite avec un environnement favorable. Une autre proposition de Gardner est que la théorie des intelligences multiples pourrait être utilisée dans le cadre de l'évaluation et de l'identification de profils utiles à l'éducation des enfants. Selon Gardner, les compétences d'un enfant peuvent être évaluées par une observation planifiée. En reprenant cette théorie, June Maker a cherché à créer un outil qui, à partir d'une observation rigoureuse, approfondie et partagée, permettrait d'établir différents profils intellectuels rendant compte des points de « force » et de « faiblesse » d'un enfant. Par la suite, elle mena des études qui mettent en évidence la variabilité de ces profils en fonction du groupe ethnique et/ou culturel.

1. Ces deux théories sont développées par Maria Pereira da Costa *supra*, chap. 5.

La théorie de Sternberg (1985) permet surtout d'introduire la notion *d'adaptation à un environnement*. Selon lui, il existe trois types d'intelligence : l'intelligence analytique qui serait la capacité à analyser, évaluer et comparer les informations; l'intelligence synthétique serait la capacité de l'individu à faire face à des problèmes nouveaux et à y trouver une solution adaptée ; et enfin l'intelligence pratique qui serait la capacité à utiliser des connaissances stratégiques pour atteindre ses buts. Selon Sternberg, l'intelligence doit permettre à un individu de s'adapter à son environnement ou bien elle doit lui permettre de changer l'environnement de manière à l'adapter à ses besoins individuels. June Maker retient cette notion d'adaptation et considère que la réponse à un problème peut être variable en fonction de l'environnement et du besoin de l'enfant : aussi propose-t-elle des problèmes où la diversité des réponses est considérée positivement.

### Le continuum de problèmes

Un autre élément qui différencie Discover des outils classiques d'évaluation et qui lui sert de base pour la création des problèmes proposés aux enfants est le modèle du « continuum de problèmes » (Schiever et Maker, 1991), modèle où les problèmes sont classés en fonction de certains paramètres : la question posée qui représente le problème à résoudre, la méthode et la solution (tableau 1).

Tableau 1 : Le « continuum » des problèmes posés

Type	Problème posé		Méthode		Solution	
	Présentateur	Solutionneur	Présentateur	Solutionneur	Présentateur	Solutionneur
I	C	C	C	C	C	I
II	C	C	C	I	C	I
III	C	C	V	I	V	I
IV	C	C	I	I	I	I
V	I	C	I	I	I	I
VI	I	I	I	I	I	I

C : connu, I : inconnu, V : variable.

*D'après* Maker et Schiever, 2004.

Ainsi, dans les problèmes de type I la question est connue de l'évaluateur et de l'enfant, tout comme la méthode de résolution du problème. En revanche, la solution n'est connue que de l'évaluateur. Un exemple assez classique se trouve dans les opérations mathématiques. Ce sont les problèmes les plus structurés et les tests d'intelligence classiques sont

essentiellement faits avec ces problèmes de type I. Dans les problèmes de type II la question est connue des deux, en revanche la méthode de résolution et la réponse sont connues seulement de l'examineur et inconnues de l'enfant. Les items des matrices progressives de Raven, où la méthode de résolution se dégage de la présentation du problème, en sont un exemple. Dans les problèmes de type III, la question est connue des deux, la méthode de résolution et les réponses sont connues de l'examineur mais peuvent être variables, dans le sens où plusieurs réponses peuvent être considérées comme correctes. Il existe en effet plusieurs possibilités aussi bien au niveau de la stratégie qu'au niveau de la réponse. Elles sont inconnues de l'enfant. Un exemple serait les activités d'art plastique où nous demandons à l'enfant de faire quelque chose de précis, en lui laissant la possibilité de trouver sa méthode de travail. Évidemment différents types de productions finales seront acceptés comme une bonne résolution du problème. Dans les problèmes de type IV, la question est bien définie et connue de l'évaluateur et de l'enfant, en revanche ni la méthode ni la réponse ne sont connues par aucun des deux. Il s'agit des problèmes où il existe plusieurs manières d'arriver à différentes solutions qui seront toutes aussi acceptables les unes que les autres. Par exemple la création d'un agenda commun dans une classe. Dans les problèmes de type V la question est inconnue de l'examineur, mais pas de l'enfant. La méthode comme la réponse sont variables et inconnues des deux. Là ce sont les enfants qui soulèvent le problème. Enfin, dans les problèmes de type VI la question est inconnue de l'adulte et de l'enfant car elle n'est pas bien définie. Dans le même sens, ni la méthode de résolution ni la solution ne sont connues car plusieurs possibilités existent. Ce type de problème concerne toutes les situations complexes où nous devons d'abord essayer de définir une question sur laquelle le travail se fera.

Dans ce continuum nous passons des problèmes qui sont plus structurés et dits « fermés » (un seul type de réponse possible) à des problèmes qui sont moins structurés et dits « ouverts » (plusieurs types de solutions possibles). Les problèmes plus structurés (type I et II) font appel à la pensée convergente alors que les problèmes moins structurés (type V et VI) font appel à la pensée divergente : les enfants peuvent trouver des solutions adéquates à partir de leurs propres perspectives<sup>2</sup>. Il est intéressant de noter que, quand une personne travaille sur des problèmes en lien avec les domaines où elle est performante, elle va préférer les problèmes plus ouverts alors que, quand elle travaille sur des domaines où elle n'est pas performante, elle va préférer les problèmes fermés. Ainsi, dans les domaines où il est performant, l'enfant devient plus intéressé et impliqué quand il est face à des activités permettant plus de variation individuelle

2. Voir *supra*, chap. 6.

et demandant plus de capacité de décision de sa part. Inversement, dans les domaines où il n'est pas performant, l'enfant va se montrer hésitant et anxieux face à des problèmes plus « ouverts ». Cette observation concerne, de manière générale, tous les âges et activités impliquant les différents domaines d'intelligence. Enfin, il est également intéressant de noter que, souvent, à l'école, nous proposons des exercices qui vont être présentés comme des exercices de type I et II, alors que dans la vie quotidienne l'enfant fait le plus souvent face à des problèmes de type V et VI.

À partir de ce modèle du continuum de problèmes, June Maker définit le haut potentiel intellectuel comme « la capacité à résoudre les problèmes les plus complexes de la manière la plus efficace, effective, élégante ou économique ». De plus, elle propose une liste de caractéristiques qui sont fréquemment observées chez les sujets particulièrement doués : l'humour, la motivation, les capacités de communication et d'expression, la sensibilité, l'intuition, le raisonnement et la capacité de compréhension, l'intérêt pour l'apprentissage, l'imagination et la créativité ainsi que la mémoire.

### **Évaluation et développement des capacités intellectuelles : approche classique et nouveau paradigme**

Dans sa construction théorique, June Maker nous propose un nouveau paradigme, une nouvelle manière de réfléchir sur les capacités intellectuelles d'un sujet, aussi bien pour l'évaluation que pour le développement de ses capacités. Cette approche, fondamentalement multidimensionnelle, conçoit le haut potentiel comme le fait d'être performant dans différents domaines qui habituellement ne fonctionnent pas ensemble. Comme souligné par la théorie de Gardner, ces domaines seraient comme des blocs de construction qui, par leur interaction, permettraient à l'enfant d'avoir de grandes capacités pour résoudre des problèmes et s'adapter à son environnement. Le système de cotation du programme Discover, comme nous le verrons plus loin, a été élaboré à partir de cette théorie.

Dans le paradigme classique le haut potentiel intellectuel est perçu comme correspondant à un QI élevé, stable et non modifiable, identifié à partir des tests psychologiques. Ceci risque d'aboutir à un classement qui peut prendre une connotation élitiste et ethnocentriste. Le paradigme classique est également orienté vers les apprentissages scolaires et tend à considérer le potentiel intellectuel comme s'exprimant spontanément, sans nécessité d'une intervention spéciale.

Dans le paradigme émergent, proposé par June Maker, le haut potentiel intellectuel est perçu comme s'exprimant sous différentes formes, en fonction du développement de l'enfant, de ses performances et de la

collaboration de l'entourage. Le haut potentiel est orienté vers le terrain et l'environnement. Dans le nouveau paradigme, la diversité est une cible et le contexte dans lequel le potentiel va s'exprimer est considéré comme fondamental. Ainsi, selon ce paradigme, l'attachement aux capacités de résolution de problèmes est l'élément clef dans l'évaluation des enfants issus des classes défavorisées.

De même, quand les apprentissages sont proposés sur la base de la résolution de problèmes de la vie quotidienne et liés au monde réel, les compétences académiques prennent pour l'élève un nouveau sens, voire «prennent sens», et deviennent aussi plus valorisantes.

Les stratégies d'enseignement adressées aux enfants à haut potentiel gagneraient à s'étayer sur l'intégration interdisciplinaire, le processus de résolution de problèmes complexes, la création et le développement de productions concrètes. Pour cela, June Maker propose des techniques où on demande aux enfants de réaliser concrètement une production qui implique différents domaines intellectuels.

## **Le programme Discover**

### *Principes de base de la passation et de la cotation*

Le programme Discover offre aux enfants la possibilité de montrer leur créativité et leur capacité de résolution de problèmes au travers des activités relevant de cinq domaines différents : spatial artistique, spatial analytique, logico-mathématique, oral-linguistique et écriture. Aux États-Unis, l'évaluation se déroule dans la classe, alors que notre équipe a organisé, en collaboration avec June Maker, cette évaluation en deux petits groupes de cinq ou six enfants. Il existe quatre niveaux : le module A pour les enfants de la grande section de maternelle, du CP et du CE1, le module B pour les enfants de CE2, CM1 et CM2, le module C pour les enfants du collège et le module D pour les jeunes lycéens. L'évaluation dure environ cinq heures, avec une pause. Au cours de chaque activité, deux personnes entraînées à la méthode observent les enfants de chaque groupe. Les binômes changent de table après chaque activité de manière à ce qu'un même enfant soit observé par différents adultes. Dans le contexte américain, c'est l'enseignant qui donne les consignes alors que dans notre équipe un observateur se charge de le faire. Des feuilles de cotation très détaillées permettent de noter différents éléments concernant les productions et les comportements des enfants pendant les activités. Nous prenons des photos pour l'activité « spatial artistique » et des enregistrements sont faits pour l'activité « oral linguistique ». Les observateurs ont aussi pour rôle

d'encourager les enfants dans leur travail, de valoriser leur production et de les inciter à verbaliser sur leurs activités. Les interactions des enfants entre eux sont aussi analysées et même encouragées pour certaines activités. Les enfants ayant une autre langue maternelle que le français sont incités à s'exprimer dans la langue qui est la plus naturelle pour eux, ce qui implique parfois un travail de traduction. Globalement l'enfant est assez libre dans ses productions, et dans un premier temps le rôle de l'observateur va être de recueillir le maximum d'observations possibles aussi bien sur les productions que sur le comportement de l'enfant. Dans deux activités (spatial artistique et mathématiques) les différentes tâches proposées à l'enfant suivent le continuum de problèmes, c'est-à-dire qu'elles commencent par des problèmes plus structurés et au fur et à mesure des problèmes de plus en plus ouverts leur sont proposés. Pour deux autres activités (oral linguistique et écriture), la seule tâche demandée est d'emblée très ouverte, laissant à l'enfant une grande part de créativité. Enfin, l'activité spatiale analytique se présente comme un problème de type III (différents types de méthode et de solution possibles).

La cotation et l'analyse se font à partir de deux axes : les productions de l'enfant et le cahier de comportements. Aux États-Unis, pour chaque activité les productions de l'enfant sont analysées en fonction du milieu où il évolue (dans un premier temps le groupe classe). L'accord entre les différents observateurs permettra de donner un score consensuel pour chaque activité, en se référant à l'étalonnage du « groupe classe », ce qui n'est pas dépourvu d'une certaine subjectivité. La valeur de la cotation vient de la discussion et de l'analyse par plusieurs personnes formées à cette approche. Le score cherche à répondre à la question : l'enfant présente-t-il des capacités à résoudre des problèmes dans un domaine spécifique ? Ainsi, le score de 1 correspond à l'idée que l'enfant n'a pas présenté de capacité particulière dans un certain domaine, donc 1 veut dire « incertain ». Le score de 2 indique que « peut-être » l'enfant présente des capacités dans ce domaine. Le score de 3 indique que l'enfant présente « probablement » de bonnes capacités dans le domaine étudié et enfin le score de 4 indique que l'enfant présente « certainement » de bonnes capacités dans ce domaine. Il existe également la possibilité d'attribuer un score de 5 pour les enfants qui présenteraient une capacité très importante et largement supérieure dans un domaine précis.

Les études de June Maker montrent que seuls quelques enfants obtiennent un score de 4 à trois activités ou plus. Ce critère a été retenu pour considérer qu'un enfant présente un haut potentiel intellectuel selon le Discover (tableau 2 ci-contre).

Le cahier de comportements se présente comme une liste détaillée de comportements que l'enfant peut exprimer dans les différentes activités

pour réaliser les tâches proposées. Divers comportements impliquant différents aspects de l'intelligence (verbal, spatial, logico-mathématique, interpersonnel, kinesthésique) sont analysés pour chacune des cinq activités. Ainsi, par exemple, le fait qu'un enfant crée des histoires ou des productions impliquant l'humour peut être observé dans les cinq activités proposées, même s'il s'agit initialement d'un comportement du domaine verbal. Ces cahiers, à travers une analyse très fine, permettent d'établir un profil cognitif précis pour chaque enfant.

### *Les activités proposées aux enfants*

Elles sont au nombre de cinq : spatial artistique, spatial analytique, oral linguistique, mathématique, écriture

La première activité proposée aux enfants est appelée « spatial artistique » : il s'agit de *faire des constructions* à partir de pièces colorées et de formes variées, dans un premier temps sur la table et ensuite dans l'espace. Au départ les enfants sont libres de faire ce qu'ils désirent, ensuite ils auront des consignes plus restrictives comme imiter des formes précises, faire des fleurs, faire des montagnes, etc. À la fin de l'activité nous demandons aux enfants d'utiliser des « connecteurs » qui permettent d'attacher deux pièces ou plus, ensemble. Les observateurs vont s'intéresser alors aux productions des enfants, mais surtout à la manière dont l'enfant se sert du matériel à sa disposition : l'enfant fait-il des constructions en deux ou trois dimensions, trouve-t-il des moyens originaux pour utiliser les pièces, utilise-t-il « l'espace négatif » (intégrer le fond pour donner sens à sa production), montre-t-il une recherche esthétique, fait-il attention aux dessins figurant sur les pièces ? Les verbalisations de l'enfant sur ses constructions sont aussi importantes, tout comme les interactions entre les enfants.

La deuxième activité touche le domaine logico-mathématique, nous l'appelons, *spatial analytique* ou « *tangrams* ». Dans un premier temps, nous proposons aux enfants de faire une grande forme avec le maximum de pièces possible, de manière à ce qu'ils soient familiarisés avec les pièces.

**Tableau 2: Fréquence (%) de réussites observées chez 324 enfants en fonction du nombre d'activités réussies**

Nombre d'activités réussies	Nombre d'enfants	%
Une activité	87	26,8
Deux activités	46	14,0
Trois activités	15	4,6
Quatre activités	6	1,8
Cinq activités	1	0,3

Puis ils doivent compléter un cahier avec six pages d'exercices où il s'agit de remplir des formes avec les pièces dans un temps limité. Le temps nécessaire pour finir chaque page est noté, tout comme l'ordre dans lequel chaque enfant du groupe la finira. Si un enfant complète son cahier alors qu'il reste encore du temps, il pourra compléter des « pages de challenge ». Si un enfant se sent en difficulté, il sera encouragé par les observateurs qui vont donner des indices très précis lui permettant de compléter sa page : l'observateur pourra par exemple dire à l'enfant, : « tu peux tout défaire et repartir de zéro de façon à aller plus loin et y arriver ». Ces indices donnés sont également pris en compte pour la cotation.

Ensuite, nous proposons aux enfants une activité du domaine « oral et linguistique ». Chaque enfant reçoit un sachet contenant une demi-douzaine de jouets. Une période « d'échauffement » est alors proposée : nous demandons aux enfants de décrire leurs jouets ou bien de faire des catégories (par exemple, les animaux, les êtres humains, etc.) Puis l'enfant doit *inventer une histoire* avec ses jouets. Pour la cotation, certains critères sont pris en compte parmi lesquels : la qualité de l'expression verbale, l'expression du visage, la fluidité du discours, l'enchaînement des idées, la cohérence de l'histoire, l'originalité, le fait d'établir des liens entre les différents jouets, etc. L'histoire de Robin, à laquelle l'équipe a attribué un score maximum de 5, illustre certains de ces critères, notamment la fluidité des idées, l'originalité et la capacité à donner de la cohérence malgré le manque de liens entre les objets qu'il avait à sa disposition (grappe de raisin, cheval, personnage féminin, crocodile).

#### **Histoire de Robin, 9 ans (activité du domaine « oral et linguistique »)**

Le crocodile attendait bien tranquillement son repas dans sa cachette sous l'eau. Il attendait qu'une proie vienne. Un moment il sentit ses osse contracter car il allait bien se régaler. Une dame venait d'arriver avec son cheval. Elle dit à son cheval : « Amuse-toi bien cheval, tu peux aller manger la grappe de raisin là-bas ». Le cheval sautait de joie pour aller manger la grappe de raisin. Pendant qu'il mangeait, l'alligator se précipita sur lui et le tira par la queue dans son repère. La dame se demanda un peu ce qui se passa. Elle regarda la grappe de raisin : elle était mordillée mais le cheval avait disparu. L'alligator commençait à dévorer le cheval tranquillement tandis que la dame regardait toutautour d'elle. Elle criait : « Nestor ! Nestor ! Où es-tu, mon cheval ? Nestor, où es-tu ? » Dès que le crocodile eut fini d'engloutir son repas (en aparté : on fait semblant qu'il est à l'intérieur de lui, d'accord ? qu'il est dans son ventre) il attrapa le pied de la jeune fille ; la tira dans son repère et ce fut son tour d'être dévorée. La fille cria, se débattait mais elle n'arrivait pas. Elle fut engloutie aussi rapidement que le cheval. Et le crocodile finit sa sieste. Un peu plus tard, dès qu'il eut fini de digérer son repas, en guise de goûter, il mangea la grappe de raisin. Mais il fut dévoré par un python des rochers qui mangeait aussi des framboises. La chose en fait est qu'il ne faut pas...

Dès qu'on fait quelque chose, on le paye... Par exemple, si tu manges quelqu'un après bah, t'as quelqu'un d'autre qui te mange, ça c'était la morale de l'histoire. L'alligator a trop mangé alors le python des rochers l'a mangé aussi. Cette histoire s'appelait « ne pas se faire surprendre », ou « le repas du crocodile qui se faisait surprendre ». Bien, il y a peut-être une autre chute : c'est que le crocodile peut manger l'intérieur du serpent, creuser un trou, en sortir et puis manger le serpent lui-même. Bah, ça finit comme ça !

La quatrième activité se présente sous forme d'une feuille avec différents *exercices de mathématiques*. Les premiers sont très structurés et tout à fait classiques. Progressivement des exercices moins structurés sont présentés aux enfants qui peuvent alors montrer leur maîtrise des notions mathématiques par l'utilisation d'autres stratégies de résolution de problème. Pour la cotation, la précision des calculs est prise en compte, tout comme une note appelée « note de concept » où l'on cherche à savoir par exemple si l'enfant utilise des stratégies, s'il connaît la commutativité, s'il fait des opérations inversées ou plusieurs opérations sur le même problème, s'il utilise les chiffres de manière créative.

Enfin, la dernière activité consiste en une *activité d'écriture* où les enfants sont totalement libres d'exprimer ce qu'ils souhaitent par écrit. Il s'agit d'inventer une histoire, sans qu'aucune autre indication ne soit donnée. On précise cependant que nous ne nous intéressons pas à la grammaire, ni à l'orthographe, mais plutôt à leurs idées. La créativité est un des critères de cotation, mais sera aussi prise en compte la qualité de l'expression écrite. Ainsi, la fluidité, le fait de réussir à traduire des images, de donner une bonne cohérence et un bon enchaînement aux idées, de trouver une chute, sont des éléments considérés pour la cotation.

Une page de présentation permet de donner un aperçu global de la performance d'un enfant dans les cinq activités du Discover.

### *L'utilisation de Discover dans le contexte français : mise en place du programme et premières analyses*

Au Centre national d'aide aux enfants et adolescents à haut potentiel (CNAHP), une réflexion portant sur l'évaluation des capacités intellectuelles nous a incités à chercher des outils pouvant apporter un nouveau regard sur l'intelligence. Ainsi, c'est notre souci de percevoir l'enfant dans sa globalité qui nous a poussés à trouver des méthodes complémentaires ● où l'intelligence est évaluée autrement, intégrant notamment la dimension de la créativité et la notion de la résolution de problème. Les théories de June Maker et l'instrument d'évaluation qu'elle a développé avec Discover nous sont alors apparus comme une méthode intéressante à mettre en place pour compléter notre travail.

Ainsi, suite à une formation de l'ensemble de l'équipe par June Maker, nous avons mis en place des groupes d'évaluation avec le programme Discover, dans l'objectif d'élargir le champ de l'évaluation cognitive et d'appréhender l'intelligence sous une nouvelle perspective. Pour cela nous sommes allés, tout d'abord, dans différentes classes des écoles primaires de la ville de Rennes et de sa région, de façon à pouvoir disposer d'un étalonnage adapté.

Hormis son intérêt concernant l'exploration des capacités intellectuelles, le programme Discover présente d'autres avantages. Étant donné que la population reçue à l'unité présente souvent des difficultés importantes au niveau socio-émotionnel, la journée d'évaluation est riche d'enseignement sur les interactions de l'enfant au sein d'un groupe. De plus, les sphères de l'imagination et de la créativité sont explorées plus profondément grâce au programme Discover. Enfin, même si les questions liées à l'ethnicité et au milieu socioculturel sont moins problématiques en France qu'aux États-Unis, il nous paraît intéressant de garder cet esprit d'ouverture et de disposer d'une évaluation cognitive limitant les biais souvent soulignés par rapport aux échelles de Weschler et dont nous avons précédemment parlé.

Après trois années de recul, l'évaluation par le programme Discover se présente à nous comme un outil intéressant et complémentaire des autres évaluations de l'efficacité intellectuelle utilisées au CNAHP. En effet la notion d'expression d'un potentiel au sein d'un groupe paraît centrale. Quand nous sommes face à des jeunes qui viennent consulter pour des difficultés psychologiques majeures, il est important de garder à l'esprit cette question : « Peut-il exprimer son potentiel face à ses pairs ? » Ce que nous observons au sein du CNAHP est que le groupe peut constituer un facteur inhibant le potentiel de l'enfant. Alors que, dans un premier temps, nous nous attendions à voir des enfants dont le résultat aux échelles de Weschler ne mettait pas en évidence un haut potentiel exprimer des compétences intellectuelles grâce au Discover, nous nous rendons compte que c'est plutôt le contraire qui peut être observé. Ainsi, une première analyse concernant 101 enfants évalués à la fois par le WISC-IV et le Discover, montrait que seulement 19 d'entre eux présentant un haut potentiel selon le WISC-IV (Quotient Intellectuel total supérieur à 130) pouvaient être considérés comme à haut potentiel selon le Discover (suivant la définition citée précédemment, à savoir obtenir un score de 4 à au moins trois activités). De plus, 39 enfants présentant un Quotient Intellectuel total (QIT) supérieur à 130 au WISC-IV ne réussissaient pas aux tâches du Discover. Inversement, 6 enfants qui avaient un QIT inférieur à 130 ont été « repêchés » au Discover, avec la mise en évidence d'un haut potentiel intellectuel. Ainsi, il paraît judicieux de se questionner : pourquoi les 39 enfants

identifiés à haut potentiel par le WISC-IV, obtiennent-ils des résultats médiocres au Discover? Dans la mesure où cette question nous renvoie aux interactions au sein du groupe, c'est l'aspect clinique qui prend le dessus. Les jeunes se trouvent ici dans une situation nouvelle, dont l'objectif est clairement d'évaluer leur potentiel intellectuel, même si l'aspect ludique des tâches est préservé. Ces enfants ne peuvent s'empêcher de « donner à voir » leurs difficultés aux autres enfants du groupe. Ainsi, les motifs de consultation sont souvent très visibles lors des séances de Discover, comme si la situation d'évaluation au sein d'un groupe d'enfants amplifiait leur problématique. Par exemple, un enfant qui a des difficultés de concentration, sera souvent agité et aura beaucoup de mal à se focaliser sur les tâches. Un autre enfant qui a des problèmes d'intégration se montrera timide et effacé, ou encore un enfant qui ne respecte pas les limites présentera des comportements de défi face aux autres jeunes ou aux observateurs. Mais ce ne sont pas que les aspects négatifs qui sont mis en évidence. Il est aussi important de signaler que certains jeunes qui vivent une problématique d'exclusion liée au haut potentiel peuvent alors vivre une expérience positive lors des séances de Discover, car celle-ci permet parfois un rapprochement avec d'autres jeunes qui ont les mêmes difficultés. C'est comme s'ils se retrouvaient dans leur différence, différence qu'ils reconnaissent sans pouvoir la nommer. Dans tous les cas, la question de l'expression d'un potentiel intellectuel au sein d'un groupe semble les toucher profondément, la dimension sociale faisant apparaître le symptôme qui les amène en consultation, ce qui souvent peut entraver l'expression d'un potentiel qui est pourtant bien identifié dans le cadre de la passation individuelle du WISC-IV. À l'heure actuelle, même si Discover est utilisé dans le but d'évaluer un potentiel tel qu'il est proposé par June Maker, sa place en tant qu'évaluation complémentaire au CNAHP permet aussi d'appréhender les difficultés qui amènent le jeune à consulter. Nous lui reconnaissons donc une certaine valeur « clinique » qui ouvre des questions très intéressantes sur l'expression ou non du potentiel intellectuel.

## **Perspectives futures**

La mise en place du programme Discover au CNAHP est relativement récente, mais d'ores et déjà s'ouvrent à nous plusieurs perspectives. Le travail d'étalonnage doit être complété au moyen d'évaluations au sein des écoles permettant un travail de repérage d'enfants à haut potentiel dans le milieu scolaire ordinaire, un atout non négligeable dans les zones d'éducation prioritaire. Concernant la recherche, nous menons actuellement un projet de comparaison du WISC-IV et du Discover, travaux déjà réalisés aux États-Unis mais jamais sur une population européenne. Même si

le programme Discover ne cherche pas à évaluer les mêmes capacités que le WISC, il peut être intéressant d'analyser de manière plus détaillée les subtests et même les items au sein des subtests qui pourraient donner des résultats concordants (ou *a contrario* totalement discordants) quand cette comparaison est faite. Concernant la pratique clinique au sein du CNAHP, la pédagogie telle que la conçoit June Maker nous permet d'envisager des aménagements de manière à pouvoir proposer aux enfants à haut potentiel, notamment ceux qui présentent des difficultés scolaires, des ateliers psycho-pédagogiques où seraient à la fois stimulé leur potentiel et travaillé certains aspects comme l'estime de soi, les relations avec les pairs, ou le contrôle des émotions. Il s'agit là de chantiers novateurs qui nécessitent un grand investissement, mais qui apportent sans doute une nouvelle approche dans le repérage et la prise en charge des enfants à haut potentiel présentant des difficultés scolaires et/ou socio-affectives.

## CHAPITRE 8

---

### *L'AJUSTEMENT SOCIO-AFFECTIF DES ENFANTS*

#### *ET DES ADOLESCENTS À HAUT POTENTIEL INTELLECTUEL :*

#### *REVUE CRITIQUE DE LA LITTÉRATURE ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE*

*Nikoleta KOSTOGIANNI*

### **Conceptions théoriques**

Les auteurs princeps dans le domaine de l'intelligence et de son évaluation ont établi un lien entre les concepts d'intelligence et d'adaptation de l'individu à son environnement. Binet et Simon (1905) définissent l'intelligence comme un ensemble d'aptitudes telles que le bon sens, le sens pratique, l'initiative, la faculté de s'adapter. Wechsler (1944) définit également l'intelligence comme la capacité globale d'un individu à agir en fonction d'un but, à penser rationnellement et à agir efficacement sur son environnement. Autrement dit, l'intelligence serait une capacité d'adaptation cognitive générale dans un contexte culturel (Lautrey, 2001). Cependant, les enfants et les adolescents à haut potentiel intellectuel défini par un haut Quotient Intellectuel (QI) ne semblent pas bénéficier systématiquement d'une vie sociale et affective particulièrement épanouie.

L'ajustement socio-affectif des enfants et des adolescents à haut potentiel intellectuel constitue un sujet de controverse. Deux visions s'opposent dans la littérature. D'un côté les psychologues du développement soutiennent que les enfants à haut potentiel sont mieux adaptés que leurs pairs : Terman (1925) a été le premier à soutenir le lien positif entre des aptitudes intellectuelles supérieures et une vie sociale et affective épanouie dans sa célèbre étude longitudinale. Selon lui, des aptitudes intellectuelles supérieures permettent une meilleure compréhension des situations sociales et procurent des moyens donnant la possibilité de mieux gérer

l'expérience affective et sociale (Luthar, Zigler, Goldstein, 1992). D'un autre côté, les psychologues cliniciens rapportent que les enfants à haut potentiel risquent, plus que les autres, d'éprouver des problèmes affectifs et relationnels du fait même de leurs aptitudes exceptionnelles. Dès 1931, Hollingworth, psychologue intervenant au sein des établissements scolaires publics aux États-Unis, notait la présence de problèmes d'adaptation chez les enfants à haut potentiel. Pour lui, ils doivent faire face au décalage entre leurs aptitudes intellectuelles et leur maturité émotionnelle. Dans le domaine relationnel, les sujets à haut potentiel sont conscients d'être perçus comme différents des autres (Cross, Coleman, Stewart, 1993; Wright, Leroux, 1997). Même si le sens de cette différence est positif, ils souffriraient de ce décalage avec leurs pairs. Leur très haut QI leur permettrait d'expérimenter plus tôt et de façon plus intense des préoccupations anxio-gènes. Ils échoueraient fréquemment dans leurs études du fait d'un système scolaire souvent peu adapté à leurs besoins (Gibello, 1997; Gross, 1993; Terrassier, 1996).

## **Données empiriques**

Les données empiriques concernant le fonctionnement socio-affectif des enfants et des adolescents à haut potentiel sont également contradictoires. Les critères le plus souvent employés pour étudier l'ajustement socio-affectif chez des enfants et des adolescents à haut potentiel sont la présence de manifestations psychopathologiques notamment anxio-dépressives ainsi que la qualité de la perception de soi et des relations interpersonnelles.

### *Manifestations psychopathologiques*

Rost et Czeschlik (1994) comparent deux groupes d'enfants âgés de 10 ans. Le premier groupe est constitué de 50 enfants à intelligence supérieure (QI entre 120 et 132) tandis que le deuxième comporte 50 enfants à intelligence moyenne (QI entre 94 et 109). Les deux groupes sont appariés en ce qui concerne le milieu socio-culturel et le sexe. Les données sont collectées auprès des enfants (autoquestionnaires d'anxiété et de personnalité), des parents et des enseignants (liste de comportements problèmes). Les résultats ne permettent pas de différencier significativement les deux groupes.

Shaywitz, Holahan *et al.* (2001) se sont intéressés au lien entre le degré du potentiel intellectuel et l'ajustement socio-affectif en comparant quatre groupes de garçons d'âges scolaires: un groupe de sujets à très haut QI (140-154), un groupe de sujets à haut QI (126-139), un groupe

de sujets à *QI* moyen (75-124) et un groupe à *QI* moyen voire supérieur (100-135) mais présentant des troubles de l'apprentissage. Le groupe à haut *QI* est le plus adapté (absence de psychopathologie). Par contre, le groupe à très haut *QI* et le groupe à *QI* moyen-supérieur associé à des troubles de l'apprentissage ne se différencient pas entre eux. Paradoxalement, les deux groupes présentent des profils comportementaux similaires, notamment en ce qui concerne l'impulsivité, l'agitation psychomotrice, les comportements d'opposition.

D'autres auteurs s'intéressent à des variables spécifiques considérées comme de bons indicateurs de l'ajustement émotionnel, en particulier les affects anxio-dépressifs. Scholwinski et Reynolds (1985) évaluent l'anxiété chez des sujets à haut potentiel âgés de 6 à 19 ans. Les sujets à haut potentiel semblent moins anxieux que les sujets à intelligence moyenne. Kaiser, Berndt et Stanley (1987) mesurent les symptômes dépressifs chez 248 sujets âgés de 14 à 17 ans lors d'un stage d'été s'adressant à des adolescents à haut potentiel. Dans leur échantillon, ils constatent que 14 % des adolescents présentent des signes laissant penser à une symptomatologie dépressive d'intensité moyenne. Ce pourcentage correspond aux résultats obtenus dans la population générale. Beer (1991) propose des mesures de dépression et d'anxiété à 27 sujets à haut potentiel âgés de 12 à 18 ans participant à des programmes spécialisés. Les sujets à haut potentiel obtiennent des notes de dépression et d'anxiété inférieures ou dans la moyenne par rapport aux notes de l'étalonnage. Field *et al.* (1997) étudient la dépression dans un groupe de 62 collégiens à haut *QI* en les comparant à un groupe de 162 collégiens ayant un *QI* moyen. La différence entre les deux groupes n'est pas significative. Neihart (1991) compare trois groupes de 30 collégiens : des collégiens à haut *QI* suivant des programmes spécialisés, des collégiens à haut *QI* suivant un cursus standard et des collégiens à *QI* moyen. Aucun des trois groupes ne présente de symptômes dépressifs ni anxieux. Une seule étude empirique semble ne pas aller dans le même sens : celle de Tong et Yewchuk (1996). Ils comparent 39 élèves à intelligence moyenne et 39 élèves à haut potentiel dans un lycée canadien. Les élèves à haut potentiel présentent un niveau d'anxiété significativement plus élevé que celui des élèves à intelligence moyenne. D'autres auteurs font des investigations plus fines s'intéressant aux composantes cognitives et développementales de l'anxiété. Deverensky et Coleman (1989) comparent les préoccupations anxieuses d'un groupe d'enfants à haut potentiel âgés de 8 à 13 ans à celles d'un groupe d'enfants à *QI* moyen. Ils demandent aux enfants de répondre par écrit à la question « De quoi avez-vous peur ? ». Les enfants à haut potentiel décrivent des peurs plus réalistes révélant un sentiment important de pessimisme, de frustration et d'impuissance. Selon les auteurs, les préoccupations exprimées par les enfants à haut potentiel ressemblent à celles exprimées habituellement

par des adolescents. L'anxiété de performance est abordée dans l'étude de Roberts et Lovett (1994) : ils reproduisent expérimentalement une situation d'échec et montrent que, devant l'échec, les sujets à haut potentiel montrent des réactions émotionnelles plus négatives que celles de leurs pairs moyennement intelligents, un perfectionnisme plus marqué, un état de stress physique plus important et des cognitions irrationnelles.

En France, deux études récentes ont cherché à évaluer la présence de problèmes comportementaux et émotionnels chez des enfants et des adolescents à haut potentiel intellectuel. La première étude rapporte des scores de dépression significativement supérieurs chez des enfants scolarisés dans des classes pour enfants intellectuellement précoces par rapport à des enfants ayant un QI moyen et suivant un cursus scolaire standard (Benony *et al.*, 2007). La deuxième étude indique l'importance de la présence de troubles intériorisés (symptômes anxio-dépressifs, plaintes somatiques, retrait-isolement) dans un échantillon de 78 sujets à haut potentiel (QIT  $\geq$  130) âgés de 9 à 15 ans (Kostogianni, Andronikof, 2009). Dans ces deux études, l'inventaire de comportements utilisé est rempli par les parents. Ceux-ci peuvent parfois exagérer les difficultés rencontrées chez leurs enfants s'ils les considèrent comme vulnérables. Nous pouvons aussi nous demander si une partie de ces enfants n'a pas présenté de signes anxio-dépressifs ayant motivé cette suspicion d'un très haut QI.

### *Perception de soi*

L'estime de soi est un indice de l'ajustement socio-affectif. Elle correspond à l'évaluation subjective de la valeur attribuée au soi : dans quelle mesure le sujet se considère capable, valable, important (Coopersmith, 1984). Dans la littérature, la faible estime de soi est surtout associée à la dépression et à l'idéation suicidaire (Harter, 2003) mais aussi aux comportements agressifs et antisociaux (Donnellan *et al.*, 2005).

La majorité des études indiquent une estime de soi plus élevée chez les sujets à haut potentiel (Karnes, Wherry, 1981 ; Kelly, Colangelo, 1984 ; Cornell, Grossberg, 1987). Par contre, d'autres auteurs ne trouvent pas de différence entre l'estime de soi des sujets à haut potentiel et celle des sujets ayant une intelligence normale (Bracken, 1980 ; Pearson, Bear, 1990 ; Yong, McIntyre, 1991 ; Field *et al.*, 1997). On trouve également des études qui mettent en évidence une estime de soi plus faible chez les sujets à haut potentiel (Lea-Wood, Clunies-Ross, 1995 ; Manaster, Powell, 1983).

Les auteurs étudiant l'estime de soi dans ses différents aspects aboutissent à des résultats plus intéressants. Eccles, Bauman et Rotenberg (1989) découvrent que les enfants à haut potentiel présentent au Self Esteem

Inventory (SEI) (Coopersmith, 1984) une estime de soi plus élevée seulement quand il s'agit de l'estime de soi scolaire. Au même test, Gross (1993) relève une faiblesse de l'estime de soi sociale chez les enfants à haut potentiel. L'auteur attribue ce résultat au fait que ceux de son échantillon étant scolarisés dans des classes ordinaires, ils ne peuvent pas rencontrer de camarades ayant les mêmes intérêts et compétences. Lea-Wood et Clumies-Ross (1995) administrent le SEI à 81 filles à haut QI et à 77 filles à QI moyen et observent que les filles à haut QI ont une estime de soi globale et sociale plus faible que celle des filles à QI moyen. Hoge et McSheffrey (1991) administrent le Harter Perceived Competence Scale For Children (1982) et remarquent que les enfants à haut potentiel obtiennent des scores faibles dans les domaines des compétences sociales et de la perception de leur apparence physique, mais au contraire des scores élevés dans les domaines des compétences scolaires et de l'estime de soi globale.

Des chercheurs attribuent les résultats discordants à des différences du rendement scolaire. Pyryt et Mendaglio (1994) montrent que l'élévation de l'estime de soi globale chez les sujets à haut QI était due à l'élévation importante de la sous-échelle qui concerne l'estime de soi scolaire. Une faiblesse de l'estime de soi chez les sujets à haut potentiel qui restent en deçà de leur potentiel se révèle fréquente (Kanoy, Johnson, Kanoy, 1980; Van Boxtel, Mönks, 1992). D'autres auteurs s'intéressent au lien entre la perception de soi et les différentes modalités pédagogiques proposées aux enfants à haut potentiel. Parmi les enfants à haut potentiel que Gross (1993) étudie, ceux qui ont eu la possibilité de suivre un cursus accéléré à l'école avaient une meilleure opinion d'eux-mêmes que ceux qui en ont été privés. Certaines études montrent que l'estime de soi scolaire est plus marquée chez les enfants à haut potentiel qui participent à des programmes spécialisés que chez d'autres enfants également intelligents mais qui n'étaient pas inscrits dans ce type de programmes (Coleman, Fults, 1982; Feldhunsen *et al.*, 1990). En revanche, Zeidner et Schleyer (1998, 1999) constatent une estime de soi scolaire plus faible chez les enfants à haut potentiel scolarisés dans des classes regroupant exclusivement des enfants à haut potentiel que chez des enfants à haut potentiel suivant un cursus standard avec quelques activités d'enrichissement. La théorie de comparaison sociale de Festinger (1954) offre le cadre théorique qui permet d'expliquer cet effet que Marsh (1991) appelle l'effet « gros poisson-petit bassin » (*Big Fish-Little Pond Effect*). Le processus de comparaison sociale s'accroît dans des contextes scolaires fortement sélectifs, aggravant ainsi les effets négatifs sur les variables telles que l'estime de soi scolaire. Dans des classes réservées aux enfants à haut potentiel, le niveau de performance moyen est très élevé; les élèves se comparent entre eux et cela réduit leur sentiment de compétence. Wright et Leroux (1997) constatent qu'au bout d'un an de participation à un cursus pour enfants à haut

potentiel, ce sont surtout les garçons par rapport aux filles qui éprouvent des doutes sur leurs compétences et ont une perception plus négative de leur valeur sur le plan scolaire. Vaughn, Feldhusen et Asher (1991) effectuent une méta-analyse sur les effets de neuf programmes pédagogiques d'enrichissement s'adressant à des enfants à haut potentiel. Ce sont des programmes dits de *pull-out*: les enfants passent la plupart du temps dans des classes standards et se regroupent quelques heures par semaine pour participer à des activités d'enrichissement. Ils concluent que la conception de soi n'est affectée ni positivement ni négativement par la participation à ce type de programme.

En France, une première étude rapporte des scores d'estime de soi significativement inférieurs chez des enfants à haut QI par rapport au groupe d'enfants à QI moyen (Benony *et al.*, 2007). Par contre, dans une deuxième étude, les résultats obtenus au SEI se situent dans la moyenne de la population de l'étalonnage français indiquant une absence de lien entre l'estime de soi et le haut QI (Kostogianni, Andronikof, 2009). Cette étude a mis en évidence un lien très fort entre l'estime de soi et les problèmes émotionnels et comportementaux présentés par les enfants et les adolescents à haut potentiel de l'échantillon étudié. La dévalorisation de soi et de ses qualités semble être au cœur des difficultés d'ajustement socio-affectif des enfants et des adolescents à haut potentiel.

### *Relations interpersonnelles*

C'est probablement dans le domaine de la sociabilité que les sujets à haut potentiel souffrent le plus. Ils expriment le sentiment d'être différents des autres (Swiatek, Dorr, 1998; Cross, Coleman, Stewart, 1993; Wright, Leroux, 1997; Janos, Fung, Robinson, 1985). Manor-Bullock, Look et Dixon (1995) estiment que ce sentiment provient de l'étiquette « à haut potentiel ». Selon Coleman et Cross (1988), même si les enfants ne se sentent pas différents des autres, ils pensent que leur entourage les perçoit différemment. Janos, Marwood et Robinson (1985) établissent une corrélation entre le fait de se sentir différent et le fait d'avoir peu d'amis et moins d'assurance sociale chez les enfants à haut potentiel.

La tendance à l'isolement (Gross, 1993; Csikszentmihalyi, Rathunde, Whalen, 1993; Gallagher, 1990) ou l'introversion sociale (Berndt, Kaiser, Van Aalst, 1982) est très souvent rapportée. Cet isolement est à la fois le résultat d'un manque d'intimité dans les relations amicales (Mayselless, 1993) à cause du caractère inhabituel de leurs intérêts (Gross, 1993), de leurs attentes très élevées et idéalisées (Mayselless, 1993) mais aussi de leur besoin de s'isoler pour développer leurs talents (Csikszentmihalyi, Rathunde, Whalen, 1993).

De manière générale, les enfants à haut potentiel scolarisés dans des classes spéciales éprouvent plus de difficultés relationnelles et sont plus isolés que les enfants à haut potentiel ayant un cursus standard et bénéficiant d'une journée d'enrichissement par semaine (Zeidner, Schleyer, 1999). Cependant, les filles (Wright, Leroux, 1997) se sentent plus intégrées socialement que les garçons au bout d'une année dans une classe spécialisée. Par contre, dans le cadre d'une scolarité classique, les garçons sont plus populaires que les filles auprès de leurs pairs à QI moyen d'après l'étude de Luftig et Nichols (1991).

À partir de l'analyse factorielle des « stratégies sociales d'ajustement » (*social coping strategies*) adoptées par les sujets à haut potentiel pour traiter les conséquences sociales de ce haut potentiel, Swiatek (1995) dégage comme plus significatives : la négation du haut potentiel, le conformisme et l'acceptation par les autres. Elle ne trouve pas de différence significative entre les garçons et les filles.

#### *Relations interpersonnelles et profil intellectuel*

Dans l'étude de Swiatek (1995), les enfants à haut potentiel verbal sont ceux qui rapportent la plus faible acceptation de la part de leurs pairs. Ils présentent une tendance plus accentuée à se considérer comme différents des autres et adoptent la négation de leurs aptitudes intellectuelles comme stratégie privilégiée pour faire face et être intégrés. D'autres auteurs notent également que les enfants à haut potentiel verbal rapportent un manque de popularité auprès de leurs pairs (Brody, Benbow, 1986) et un sentiment de rejet plus important que les enfants à haut potentiel ayant un profil intellectuel homogène (Dauber, Benbow, 1990). Les enfants à haut potentiel verbal sont par conséquent moins impliqués dans les relations sociales (Ablard, 1997).

Dauber et Benbow (1990) attribuent les difficultés relationnelles retrouvées chez les sujets à haut potentiel verbal au fait que les aptitudes verbales sont plus visibles dans les situations sociales que les aptitudes mathématiques ou spatiales. Ainsi ils deviennent fréquemment l'objet de la pression sociale et familiale. Les adultes ont des attentes très élevées à leur égard. Le poids du regard des autres contribue au sentiment de solitude ressenti par ces enfants qui emploient un langage recherché peu accessible et peuvent être perçus comme des enfants atypiques et mis à l'écart par leurs pairs.

Une étude française cherche à repérer les liens entre le profil intellectuel (homogène vs hétérogène en faveur des aptitudes verbales), les troubles psychopathologiques et la perception de soi et des relations interpersonnelles chez des enfants et des adolescents à haut potentiel intellectuel

(Kostogianni, Daoudi, Andronikof, 2009). Le haut potentiel est défini par un QIT  $\geq 130$  au WISC-III (Wechsler, 1996). Le profil intellectuel est considéré comme homogène si la différence entre le QI Verbal et le QI Performance est inférieure ou égale à 12 points. Les sujets à haut potentiel verbal sont définis par une différence supérieure à 20 points en faveur du QI Verbal par rapport au QI Performance. Cette étude ne trouve pas de lien entre le profil intellectuel et les troubles émotionnels et comportementaux. Il ne faudrait donc pas interpréter l'hétérogénéité du profil intellectuel comme étant le signe ou l'expression d'une organisation psychopathologique. En revanche, les résultats au Rorschach Système Intégré (Exner, 2000 ; 2001) mettent en évidence des différences entre les deux groupes dans la sphère relationnelle. Les sujets à haut potentiel verbal présentent un désinvestissement de soi et des autres plus important. Cette fragilité narcissique pourrait être due à leur difficulté à rencontrer des personnages supports d'identification dans leur entourage. Les sujets à haut potentiel verbal semblent manquer d'intérêt pour les autres ou, au moins, avoir plus de difficultés à les comprendre. La précarité des assises narcissiques et la méconnaissance de soi et des autres ne permettent pas l'abord des conflits relationnels. Cette configuration est retrouvée chez des personnes qui peuvent être considérées par les autres comme distantes ou retirées. Les sujets de cet échantillon sont tous scolarisés dans des établissements standard sans que les particularités de leur fonctionnement intellectuel soient prises en compte. Il est fort probable qu'ils manquent de camarades prêts à partager leurs préoccupations et intérêts.

## **Expliquer les résultats contradictoires**

Nous sommes frappés par la grande hétérogénéité retrouvée au sein de cette population constituée sur la base de la seule réussite aux tests d'intelligence. Il existe une grande variété dans la manière de vivre le haut potentiel intellectuel. Par conséquent, il n'est pas possible de décrire un portrait type de l'enfant à haut potentiel.

Les critères d'inclusion sont sensiblement différents d'une étude à l'autre ne permettant pas une généralisation des résultats. Certains auteurs comparent des groupes homogènes d'enfants à haut potentiel à des groupes hétérogènes d'enfants à QI moyen. D'autres sélectionnent les sujets selon leur rendement scolaire ou encore en fonction de leur participation à des programmes spécialisés. Par ailleurs, bon nombre de recherches que nous venons de présenter se limitent à une description d'un groupe d'enfants à haut potentiel sans le comparer à un groupe contrôle ou alors elles comparent un groupe d'enfants à haut potentiel à un groupe d'enfants à niveau intellectuel moyen.

Nous notons que l'image des enfants et des adolescents à haut potentiel apparaît beaucoup plus positive dans les travaux de recherche que dans les rapports cliniques. Cette discordance semble liée aux choix méthodologiques des chercheurs. Les enfants participant aux études anglo-saxonnes suivent très souvent des programmes pédagogiques spécifiques pour enfants à haut potentiel. La participation à ce type de programmes nécessite bien évidemment une sélection qui ne se limite pas à un QI très supérieur à la moyenne. D'un côté, les problèmes émotionnels ou comportementaux figurent parmi les critères d'exclusion lors de la sélection des enfants pouvant participer à ces programmes. Selon Morrison (2001), les enfants à haut potentiel admis dans ce type de programme sont ceux qui ont fait la preuve d'une excellente performance scolaire et d'une bonne adaptation sociale ou tout au moins scolaire. La probabilité de trouver des enfants à haut potentiel qui ne seraient ni socialement ni scolairement compétents dans ces échantillons est réduite. D'un autre côté, Gallagher (1997) fait allusion à la présence d'enfants à haut potentiel suivant des cursus spécialisés pour des enfants ayant des difficultés d'ordre affectif ou comportemental. Il souligne que les aptitudes intellectuelles de ces enfants ne sont pas identifiées car ils ne se sont pas montrés brillants à l'école : c'est en tant qu'enfants ayant un comportement peu adapté à partir de l'observation de l'enseignant et des simples inventaires comportementaux qu'ils sont repérés.

## Perspectives de recherche

Les diverses approches théoriques considèrent le haut potentiel de manière tout à fait différente. D'un côté, le haut potentiel est vu comme une ressource psychique qui apporte les outils nécessaires afin que l'enfant puisse organiser son expérience et y exercer son contrôle faisant preuve de stratégies d'ajustement variées et souples. D'un autre côté, le haut potentiel est perçu comme une qualité ayant des conséquences difficiles à vivre pour l'enfant et aboutissant à un dysfonctionnement socio-affectif mettant le développement de l'enfant en péril.

Les recherches empiriques sont très contradictoires, en partie parce que les critères de sélection varient considérablement et parce que les auteurs ont recours à la comparaison avec des sujets à QI moyen. La différence de QI total (très supérieur *vs* moyen) peut créer des effets de confusion rendant plus difficile l'interprétation des résultats. Pour cela, une direction intéressante pour la recherche serait la centration sur les caractéristiques des différentes catégories de sujets à haut potentiel.

L'amplitude de la diversité retrouvée dans cette population est large non seulement en termes de profil intellectuel mais aussi en termes

d'ajustement socio-affectif. Afin de comprendre ces données empiriques contradictoires, la recherche devrait opter pour une approche intégrative. Il nous paraît important de considérer plus d'une dimension lorsque l'on étudie un phénomène aussi complexe que l'ajustement socio-affectif des sujets à haut potentiel intellectuel.

Une telle étude ne peut sans doute que difficilement se réaliser si elle ne prend pas appui sur ce qui constitue la particularité de cette population : la réussite aux tests d'intelligence. Un Quotient Intellectuel global très supérieur à la moyenne peut cacher une certaine variabilité intra-individuelle. À des niveaux si élevés de l'intelligence, le profil des aptitudes tend à être hétérogène, le plus souvent en faveur des aptitudes verbales. Quelques études ont mis en évidence des difficultés d'ajustement dans le domaine relationnel et dans l'élaboration de la représentation de soi chez des enfants et des adolescents à haut potentiel verbal, difficultés qui ne viendraient pas de leurs aptitudes verbales mais des conséquences de leur différence avec autrui. Leurs aptitudes verbales les rendent particulièrement visibles et créent ou accentuent un décalage entre eux et autrui qui peut susciter un sentiment de dévalorisation sociale. L'enfant se perçoit en manque de support social générant une difficulté à se lier aux autres.

Si l'ajustement socio-affectif des enfants à haut potentiel semble être lié en partie au profil des aptitudes intellectuelles (homogène *vs* hétérogène, type des aptitudes dominantes), les données empiriques démontrent en même temps que l'intelligence ne suffit pas pour prédire l'ajustement socio-affectif dont l'étude ne peut pas faire abstraction des variables portant sur le rapport du sujet à soi et au monde. Une bonne estime de soi pourrait agir comme un facteur de protection. D'après Harter (2003), les piliers du développement de l'estime de soi sont le sentiment d'être compétent (rapport réussites/aspirations) dans les domaines jugés importants et d'être apprécié par les personnes significatives pour le sujet (besoin d'appartenance et de valorisation sociale). L'estime de soi correspond donc à l'évaluation que le sujet fait de sa propre valeur en fonction du regard de l'autre. Le sujet est inscrit d'emblée dans le social, dans les relations aux autres ; mais pour le sujet à haut potentiel, l'enfance et l'adolescence sont potentiellement des périodes difficiles, en particulier dans le domaine relationnel.

Les processus cognitifs, définis comme des processus d'ajustement par excellence, ne fonctionnent jamais dans un vide social et les formes dans lesquelles ils s'expriment ne peuvent pas être considérées comme indépendantes d'influence socioculturelle (Carton, Winnykamen, 1995). De nombreux travaux de psychologie sociale expérimentale montrent que les comportements sociaux sont fortement sous l'emprise de données contextuelles dont l'ignorance peut amener à attribuer les compétences sociales

aux seules caractéristiques cognitives du sujet. Il serait intéressant de comparer le vécu relationnel des enfants et des adolescents à haut potentiel en fonction des différents contextes éducatifs. L'école a une place prééminente dans la société moderne et réunit les conditions d'émergence de compétences, des représentations de soi et des comportements.

Il serait important d'étudier les différents types de haut potentiel intellectuel à l'âge adulte. Nous nous demandons si les problèmes relationnels et anxio-dépressifs que nous constatons chez les enfants et adolescents à haut potentiel perdurent à l'âge adulte ou si l'expérience de vie permet d'utiliser ces facilités intellectuelles pour mieux se lier aux autres. Une fois parvenus à l'âge adulte, ces sujets choisiront leur propre environnement et auront peut-être la possibilité de fréquenter des personnes qui leur ressemblent. Nous constatons tout l'intérêt d'une étude longitudinale d'une assez grande ampleur qui identifierait le haut potentiel dans des domaines variés (intellectuels ou autres) et qui tracerait des trajectoires développementales en intégrant des aspects socio-affectifs. Il est important d'identifier ces trajectoires pour comprendre comment l'expérience que le sujet fait du haut potentiel varie au cours du développement ; quels sont les facteurs de risque et les facteurs de protection aux différents âges ?

Les sujets à haut potentiel constituent une population hétérogène. L'ajustement socio-affectif des enfants à haut potentiel semble être lié à la fois au profil des aptitudes intellectuelles, à des caractéristiques de la personnalité telles que la perception ou l'image de soi et à l'adéquation (ou la non-adéquation) entre l'enfant et son environnement social et scolaire. Seule des évaluations multidimensionnelles permettraient de déterminer des modèles d'ajustement diversifiés et de reconnaître l'enfant à haut potentiel intellectuel dans sa singularité.



## CHAPITRE 9

### *L'EXAMEN NEUROPSYCHOLOGIQUE DE L'ENFANT À HAUT POTENTIEL*

*Brigitte HERMANS*

#### **Introduction**

La neuropsychologie étudie les fonctions mentales dans leur rapport avec les structures cérébrales. L'examen clinique de l'enfant à haut potentiel commence à intégrer de plus en plus souvent un examen neuropsychologique car il existe une certaine indépendance des fonctions cognitives et un enfant à haut potentiel peut présenter des dysfonctionnements neuropsychologiques de type trouble d'apprentissage, troubles de l'attention et/ou des fonctions exécutives, trouble dyspraxique. La recherche scientifique s'intéresse aussi de plus en plus à la neuropsychologie de l'enfant à haut potentiel afin d'essayer de déterminer quels pourraient être les bases cérébrales et les processus cognitifs liés au haut potentiel intellectuel.

Nous nous intéresserons ici plus spécifiquement, et sur un plan neuropsychologique, au fonctionnement attentionnel et exécutif de l'enfant à haut potentiel pour deux raisons. D'abord parce que, en clinique, les familles sont souvent amenées à consulter pour des troubles attentionnels. Ensuite parce que les autres examens possibles concernent également d'autres bilans comme le bilan orthophonique pour les troubles spécifiques d'apprentissage ou le bilan psychomoteur pour les troubles praxiques ou graphomoteurs<sup>1</sup>. Il est bien sûr évident qu'un examen neuropsychologique complet et un bilan multidisciplinaire sont du plus grand intérêt lorsqu'il s'agit de venir en aide à un enfant à haut potentiel en difficulté.

---

1. Voir leur description chap. 15.

## Le TDA/H chez l'enfant à haut potentiel

Le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) touche 3 à 5 % des enfants d'âge scolaire selon le DSM-IV-TR (American Psychiatric Association, 2000). Les résultats de prévalence du TDA/H dans des populations plus âgées (adolescents et adultes) ne sont pas clairement établis à ce jour (*ibid.*). Trois composantes constituent ce trouble : le déficit d'attention, l'impulsivité et l'agitation motrice. Ces composantes peuvent se présenter de façon isolée ou dans une forme mixte.

La présence des troubles attentionnels chez l'enfant à haut potentiel est souvent controversée pour diverses raisons mais principalement parce que la description des symptômes du déficit attentionnel s'apparente très fortement à la description des comportements caractéristiques de l'enfant à haut potentiel et principalement de l'enfant à haut potentiel « qui s'ennuie ». Si l'on considère les critères de la classification américaine pour établir le diagnostic du trouble de l'attention, on constate que la plupart des symptômes peuvent souvent se rencontrer chez un enfant à haut potentiel dans certaines situations. Les symptômes du TDA/H, selon les critères diagnostiques du DSM-IV-TR, sont présentés dans le tableau 1. Certains auteurs ont tenté de dresser des listes de comportements permettant d'établir un diagnostic différentiel entre le TDA/H et les comportements relevant d'un haut potentiel en se basant sur les caractéristiques observées, mais la variabilité des troubles est grande dans les deux groupes et ce diagnostic n'est pas toujours aisé. Le point important du diagnostic différentiel est centré sur l'apparition des comportements mentionnés au tableau 1, dans plusieurs environnements ou seulement dans une situation bien particulière. Il est généralement admis que si le comportement problématique est observé de façon assez constante dans les divers milieux de vie de l'enfant, il relèvera probablement d'un trouble TDA/H. Si le comportement se manifeste dans un lieu spécifique, comme à l'école par exemple, il sera plutôt attribué au haut potentiel. Cette question est toutefois beaucoup plus complexe qu'elle ne paraît car même si le diagnostic du TDA/H, selon les critères du DSM-IV-TR, implique que les comportements de l'enfant doivent être observés dans plusieurs milieux pour être fiables, on sait qu'un enfant présentant un TDA/H peut réagir très différemment selon le cadre qui lui est imposé.

Idéalement le diagnostic de trouble d'attention avec ou sans hyperactivité ne devrait pas être posé uniquement à partir d'une observation comportementale ou d'échelles de comportement remplies par les parents et/ou les enseignants. C'est la raison pour laquelle le diagnostic se base également sur la réalisation de tests neuropsychologiques. L'interprétation des résultats aux tests n'est toutefois pas non plus exempte de problèmes car certains

**Tableau 1 : Critères diagnostiques (symptômes) du TDA/H selon le DSM-IV-TR**

**Inattention**

- (a) ne parvient pas à prêter attention aux détails, ou fait des fautes d'étourderie dans les devoirs scolaires, le travail ou d'autres activités
- (b) a souvent du mal à soutenir son attention au travail ou dans les jeux
- (c) semble souvent ne pas écouter quand on lui parle personnellement
- (d) souvent, ne se conforme pas aux consignes et ne parvient pas à mener à terme ses devoirs scolaires, ses tâches domestiques ou ses obligations professionnelles
- (e) a souvent du mal à organiser ses travaux ou ses activités
- (f) souvent, évite, a en aversion, les tâches qui nécessitent un effort mental soutenu
- (g) perd souvent les objets nécessaires à son travail ou à ses activités
- (h) souvent, se laisse facilement distraire par des stimuli externes
- (i) a des oublis fréquents dans la vie quotidienne

**Hyperactivité**

- (a) remue souvent les mains ou les pieds, ou se tortille sur son siège
- (b) se lève souvent en classe ou dans d'autres situations où il est supposé rester assis
- (c) souvent, court ou grimpe partout, dans des situations où cela est inapproprié
- (d) a souvent du mal à se tenir tranquille dans les jeux ou les activités de loisir
- (e) est souvent «sur la brèche» ou agit souvent comme s'il était «monté sur ressorts»
- (f) parle souvent trop

**Impulsivité**

- (g) laisse souvent échapper la réponse à une question qui n'est pas encore entièrement posée
- (h) a souvent du mal à attendre son tour
- (i) interrompt souvent les autres ou impose sa présence

enfants peuvent obtenir des résultats normaux aux tests, alors qu'ils présentent tous les signes cliniques d'un trouble TDA/H. Le problème, comme nous allons le décrire, est encore plus complexe lorsqu'il s'agit d'enfants à haut potentiel.

La controverse sur la présence du trouble d'attention chez l'enfant à haut potentiel tient également au fait que beaucoup de chercheurs ou cliniciens considèrent que TDA/H et haut potentiel ne peuvent coexister. Or il semble évident que certains enfants à haut potentiel peuvent présenter des troubles de l'attention et qu'il est important de les diagnostiquer car ces troubles ont un impact négatif sur les apprentissages scolaires mais également sur l'intégration sociale. Deux problèmes se posent

généralement dans le cas de la coexistence d'un TDA/H et d'un haut potentiel. Le premier concerne un éventuel « sous-diagnostic » de ces troubles chez l'enfant à haut potentiel. Le second concerne à l'opposé, la non-reconnaissance du haut potentiel chez des enfants dont les troubles d'attention seraient tellement importants qu'ils masqueraient les compétences intellectuelles supérieures à la moyenne.

### *Diagnostic des troubles de l'attention chez l'enfant à haut potentiel*

Certains travaux (Kaufman, 2000) semblent indiquer que les enfants à haut potentiel avec un TDA/H identifié sont plus atteints que les autres enfants avec TDA/H. Ceci laisserait supposer que certains enfants à haut potentiel présentant des troubles d'attention plus légers ne sont pas diagnostiqués et donc peut-être mal orientés sur le plan thérapeutique ou sur le plan des adaptations scolaires éventuelles.

Ce sous-diagnostic est peut-être dû en partie à une compensation par les compétences intellectuelles lors de la réalisation de tests attentionnels. Il est donc essentiel d'établir des normes pour les tests d'attention sur une population d'enfants à haut potentiel ne présentant aucune plainte ou aucun signe clinique de problème attentionnel. Des recherches sont en cours actuellement à l'Université Catholique de Louvain (UCL) pour établir un tel étalonnage qui permettrait alors de comparer les résultats des tests des enfants suspectés de troubles d'attention par rapport à une population présentant des caractéristiques équivalentes sur le plan intellectuel.

L'analyse du profil intellectuel peut également apporter des informations sur la présence d'un éventuel TDA/H. En effet, les études actuelles sur le WISC-IV semblent s'accorder pour reconnaître une dysharmonie dans le profil des enfants présentant un déficit attentionnel. Ceux-ci présentent des scores significativement plus faibles pour la mémoire de travail et la vitesse de traitement par rapport à l'indice de compréhension verbale et à l'indice de raisonnement perceptif (Grégoire, 2009).

Beaucoup d'études ont par ailleurs montré un lien entre le QI et la mémoire de travail qui serait supérieure chez les enfants à haut potentiel. Un indice à prendre en considération pour le repérage des troubles de l'attention chez l'enfant à haut potentiel pourrait donc être une faiblesse de la mémoire de travail au test de QI.

Un autre critère à ne pas négliger pour le diagnostic du TDA/H est la présence d'un tel trouble dans la famille. En effet le « caractère familial » (génétique et/ou environnemental) du TDA/H est actuellement reconnu et certaines études montrent que la prévalence de troubles d'attention chez les apparentés du premier degré est la même que chez les enfants

TDA/H avec ou sans haut potentiel (American Psychiatric Association, 2000). Le DSM-IV-TR (2000) retrouve également dans les familles d'enfants avec TDA/H une prévalence plus importante de troubles anxieux, troubles de l'humeur et troubles des apprentissages. Ceci ouvre des perspectives intéressantes sur les facteurs (facteurs d'environnement familial et/ou facteurs génétiques) susceptibles de jouer un rôle dans le développement du TDA/H chez l'enfant (comme l'agitation anxieuse, les troubles dépressifs ou maniaques), ainsi que sur les conséquences d'un TDA/H (troubles des apprentissages).

### *Diagnostic du haut potentiel chez l'enfant présentant des troubles d'attention avec ou sans hyperactivité*

Les troubles d'attention et des fonctions exécutives peuvent pénaliser les résultats obtenus lors d'une évaluation intellectuelle. Outre la faiblesse, mentionnée ci-dessus, de la mémoire de travail et de la vitesse de traitement chez les sujets présentant des problèmes d'attention, d'autres épreuves peuvent également être touchées. Les tests de raisonnement perceptif «Maurice» et «Identification de concepts» sont également sensibles à l'impulsivité et au trouble de la flexibilité.

Des études sur la WISC-III (Antshel *et al.*, 2007) avaient également montré des résultats plus faibles pour le subtest «Cubes» chez les enfants présentant des troubles d'attention.

## **Le profil attentionnel de l'enfant à haut potentiel**

Si l'on veut améliorer le diagnostic des troubles de l'attention chez l'enfant à haut potentiel, il convient d'étudier d'abord les capacités attentionnelles de l'enfant à haut potentiel qui ne présente aucune difficulté.

### *Les temps de réaction*

Les travaux d'Eysenck (rapportés par Grubar, 1997) sur les potentiels évoqués auditifs montrent que la vitesse de conduction nerveuse est supérieure chez les enfants à haut potentiel, c'est-à-dire que, par unités de temps, l'enfant précoce est à même de transmettre au cortex davantage d'informations que l'enfant normal. Nous avons donc posé l'hypothèse que les temps de réaction pourraient être meilleurs chez les enfants présentant un haut potentiel. Nous avons proposé une épreuve d'alerte tonique du test informatisé Test of Attentional performance (TAP) de Zimmermann et Fimm à 20 enfants à haut potentiel ne présentant à l'anamnèse aucune difficulté

apparente ni au niveau scolaire, ni au niveau de l'attention. L'alerte tonique concerne un état général d'éveil et cette épreuve mesure les temps de réaction simples. Les premiers résultats de la recherche montrent qu'environ 50 % des enfants testés présentent des scores supérieurs au percentile 90, c'est-à-dire des temps de réaction nettement supérieurs aux normes attendues pour leur âge.

### *L'attention sélective simple/l'attention divisée*

L'attention sélective se définit par la capacité à détecter les éléments pertinents pour la tâche et à ignorer les éléments non pertinents; l'attention divisée, quant à elle, se définit par la capacité à faire deux choses en même temps. On retrouve habituellement dans la littérature, l'hypothèse que l'enfant à haut potentiel présenterait un niveau de performance meilleure d'attention sélective ou d'attention divisée, lorsque la tâche est difficile que lorsque la tâche est routinière et monotone. C'est en raison de cette hypothèse que de nombreux auteurs expliquent le score inférieur généralement obtenu au subtest « Code » du WISC par rapport aux autres subtests. Nous avons donc proposé à 15 enfants à haut potentiel, âgés de 9 à 12 ans, les trois épreuves d'attention sélective du test informatisé TAP. Les épreuves se composent de deux tâches d'attention sélective simple, une tâche auditive et une tâche visuelle. La troisième épreuve est une tâche d'attention divisée dans laquelle les deux épreuves d'attention sélective simple doivent être effectuées simultanément. Si l'on considère le nombre d'omissions (qui est le score le plus représentatif sur le plan attentionnel) pour les épreuves visuelles d'attention sélective simple et pour la tâche visuelle de l'attention divisée, on note un score nettement supérieur pour l'attention divisée (12 enfants sur 15 présentent un score supérieur au percentile 90 pour la tâche d'attention divisée alors que seulement 2 sur 15 présentent un score supérieur au percentile 90 pour la tâche d'attention sélective simple). Les différences au niveau de la tâche auditive ne semblent par contre pas significatives. Il est à noter également que 93 % de ces enfants ont un score supérieur au percentile 85 pour le nombre d'omissions au niveau de la tâche visuelle de l'attention divisée, ce qui est donc très nettement supérieur aux normes de la population générale.

### *Les fonctions exécutives*

Plusieurs études se sont également penchées sur les fonctions exécutives de l'enfant à haut potentiel et notamment sur les fonctions d'inhibition. Le cortex préfrontal est considéré comme jouant un rôle majeur dans les fonctions exécutives et attentionnelles. Houdé *et al.* (2000) mettent

en évidence, par des études tomographiques, un lien entre, d'une part, les compétences linguistiques et de déduction logique, et d'autre part, l'activation du cortex préfrontal. Houdé attribue un rôle crucial au processus attentionnel d'inhibition dans le développement cognitif. Selon lui, les enfants à haut potentiel pourraient bien se caractériser par une plus grande efficacité de leur capacité d'inhibition qui leur permettrait de mieux focaliser leur attention sur les aspects pertinents de la tâche et d'éviter une perturbation par des distracteurs perceptifs. Beaucoup d'autres auteurs montrent aussi une efficacité plus grande des capacités d'inhibition et des fonctions exécutives chez l'enfant à haut potentiel. Ces études sont résumées dans un état de la question par I. Jambaqué (2004). On peut citer certains résultats observés chez les enfants à haut potentiel, dont notamment des compétences supérieures pour inhiber l'information inadéquate dans des tâches de rappel de mots (Harnishferger, Bjorklund, 1994), une capacité de planification très élevée à la « tour de Hanoï » (Planche, 2000) et des scores plus élevés au test de Wisconsin (Arffa *et al.*, 1998).

Nous avons donc également tenté de mesurer les capacités d'inhibition de notre groupe d'enfants à haut potentiel, toujours à l'aide du test informatisé TAP. Deux épreuves faisant appel à l'inhibition motrice (« go-no go » et « incompatibilité ») ont été proposées. Les premières analyses des résultats montrent qu'ils se situent dans les percentiles attendus pour des populations normales, ce qui suggère qu'il n'y aurait pas de différence significative concernant les capacités d'inhibition motrice en fonction du niveau d'efficacité intellectuelle. Ceci rejoindrait les observations faites par Johnson *et al.* (2003) sur un groupe d'enfants à haut potentiel âgés de 6 à 11 ans et qui montraient que ceux-ci obtiennent des meilleurs scores en attention, en vitesse de traitement et en inhibition cognitive mais qu'il n'y aurait pas de différence en inhibition motrice.

### *La flexibilité attentionnelle*

Les capacités de flexibilité attentionnelle (définies par les capacités à alterner de manière souple deux modes de fonctionnement différents, comme par exemple un comptage croissant et un comptage décroissant) ont également été mesurées dans certaines études. Les recherches du professeur Sylvie Tordjman, menées dans le cadre du Centre national d'aide aux enfants et adolescents à haut potentiel (CNAHP) mettent en évidence une forte contribution des capacités de flexibilité attentionnelle au Quotient Intellectuel total mesuré avec le WISC-IV<sup>2</sup>. Des analyses statistiques sont

---

2. S. Tordjman, communication orale lors de la formation organisée par le CNAHP en décembre 2008, résultats soumis à publication.

en cours actuellement à l'UCL. Les résultats obtenus seront également comparés à un groupe d'enfants à haut potentiel consultant pour des difficultés attentionnelles et feront l'objet d'une publication ultérieure.

## Les études neurophysiologiques sur le haut potentiel

Grubar (2007) rapporte un taux de sommeil paradoxal plus élevé chez les enfants à haut potentiel. Or ces périodes de sommeil sont les plus régénératrices pour le cerveau. Ceci pourrait donc suggérer une relation avec leur facilité de mémorisation et une plus grande plasticité cérébrale.

Beaucoup d'études ont analysé l'EEG et/ou les potentiels évoqués (PE) des enfants à haut potentiel. L'EEG recueille l'activité électrique spontanément émise par le cerveau. Dérivés de l'EEG, les PE en mesurent les modifications produites par une stimulation sensorielle, précédant le mouvement ou contemporaines des actes cognitifs. Comme déjà mentionné plus haut, les recherches de Grubar sur les potentiels évoqués ont montré une plus grande rapidité de transmission de l'information. D'autres auteurs rapportent aussi des différences dans la transmission des informations. Selon Seung-Hyun Jin *et al.* (2006), les enfants à haut potentiel utiliseraient moins d'aires cérébrales et des aires plus pertinentes, alors que les autres enfants feraient appel en plus à d'autres aires cérébrales. Jausovec (2000), utilisant la technique des PE, a aussi mis en évidence que les sujets à haut potentiel ont une moindre activité cérébrale et une meilleure coopération des aires cérébrales entre elles. Alexander (1996) a comparé l'EEG de trois groupes d'enfants : des enfants de 13 ans à haut potentiel appariés à des sujets d'un groupe contrôle du même âge présentant un QI moyen, et enfin des jeunes de 20 ans. Les enfants de 13 ans à haut potentiel présentaient un EEG plus proche de celui des jeunes de 20 ans que de celui du groupe contrôle. Guérit (2003), quant à lui, s'est intéressé à l'EEG et aux potentiels évoqués des enfants présentant des troubles d'attention. Il a observé que les troubles d'attention sont fréquemment associés à des anomalies de l'EEG et des PE, mais ces dernières sont souvent discrètes et peu spécifiques. Il a décrit une augmentation de la quantité de rythmes thêta et une diminution de la quantité d'activités plus rapides alpha et bêta. Aux PE, il nota également des différences en ce qui concerne l'amplitude de l'onde P300. Selon Guérit, des PE anormaux permettent juste d'affirmer l'existence d'un déficit au niveau d'au moins un des processus cognitifs (troubles perceptifs, attentionnels ou exécutifs), mais ne permettent pas de faire un diagnostic plus précis. Il serait intéressant de poursuivre ces recherches sur l'EEG et les PE des enfants présentant des troubles attentionnels et de développer l'analyse de l'EEG et des PE chez l'enfant à haut potentiel. Ceci pourrait éventuellement

permettre un diagnostic quantifiable des troubles de l'attention et éventuellement d'autres troubles neuropsychologiques chez l'enfant à haut potentiel.

## **Conclusion**

L'approche neuropsychologique et l'approche neurophysiologique ouvrent des perspectives intéressantes sur notre connaissance de l'enfant à haut potentiel et de son fonctionnement cérébral.

Les études sont toutefois encore rares et les résultats souffrent d'une certaine absence de corrélations, due principalement à la difficulté d'établir un groupe homogène d'enfants à haut potentiel, au biais de recrutement (les enfants à haut potentiel ont souvent été identifiés suite à des consultations en raison de certains troubles) et à la définition même du haut potentiel pour établir les échantillonnages des études. Il est essentiel de développer les recherches sur les enfants à haut potentiel qui ne présentent aucun trouble particulier au niveau neuropsychologique ou au niveau des apprentissages, de façon à mieux comprendre leur fonctionnement mais surtout de façon à établir des normes de référence lors du diagnostic d'enfants à haut potentiel en difficulté. Pour mieux les aider, il est en effet nécessaire d'analyser leurs résultats aux tests ou aux examens neurobiologiques en les comparant à ceux de leur groupe de référence et non aux normes de la population générale.

Enfin s'il est bien sûr indispensable d'identifier le haut potentiel chez un enfant en difficulté, il n'en reste pas moins indispensable d'identifier les autres troubles qui coexistent éventuellement car l'orientation thérapeutique sera tout à fait différente en raison de cette comorbidité.



## CHAPITRE 10

---

### *POINT DE VUE DES PARENTS SUR LE BILAN PSYCHOLOGIQUE : QUELLES DEMANDES, QUELS ENJEUX ?*

*Monique BINDA*

#### **Introduction**

Depuis trente-neuf ans l'Association nationale pour les enfants intellectuellement précoces (ANPEIP) a recueilli des milliers de témoignages concordants de parents sur les comportements, les difficultés et les souffrances rencontrées par leurs enfants. Nous avons accumulé une masse d'informations qui, recoupées, devraient avoir valeur de statistiques alors qu'elles sont considérées comme subjectives. Pourtant, de nombreux éléments des recherches publiées confirment aujourd'hui notre observation « non scientifique » réalisée à partir d'une longue expérience de terrain.

Fort heureusement ces dernières années, des équipes d'universitaires ont inclus dans leurs hypothèses de recherche des éléments issus de l'expérience des parents. Ces recherches, apportent une crédibilité scientifique aux particularités de ces enfants.

#### **La demande initiale des parents**

On a reproché fréquemment aux parents de consulter pour obtenir un chiffre de **QI**, alors que leur demande initiale était complètement différente. Comment en est-on arrivé à cette situation ?

Si on ne peut nier que certains parents vont consulter car ils pensent que leur enfant est exceptionnel, leur nombre est infime. Souvent ces enfants-là ne sont pas forcément précoces mais davantage poussés par

le désir de réussite de leurs parents. D'ailleurs, ce sont ces parents excessifs qui ont attisé une certaine incrédulité sur la précocité.

La majorité des parents qui nous sollicitent sont plutôt inquiets, affolés par la dégradation de la situation de leur enfant. Ils nous appellent « en dernier recours » après avoir cherché sans succès les raisons de leurs difficultés. Ce sont la plupart du temps, des problèmes scolaires ou relationnels qui amènent les parents à consulter. Leur demande initiale n'est pas l'identification du haut potentiel, ils cherchent avant tout à ce qu'on les aide à comprendre les causes de l'échec ou de l'inadaptation de leur enfant et à trouver des solutions pour alléger sa souffrance... et la leur.

Pendant des années, ces enfants présentant un décalage entre une avance de développement plus ou moins apparente et des résultats scolaires médiocres voire catastrophiques, ou des difficultés d'adaptation sociale, ont été orientés vers des psychologues « non spécialisés » qui se contentaient de quantifier leurs aptitudes. Ils donnaient souvent aux parents, quelquefois sans autres explications, une seule page chiffrée et le fameux QI.

À l'annonce des résultats, les parents, surpris et déstabilisés par le potentiel identifié qu'ils n'envisageaient même pas, n'étant pas plus rassurés, n'avaient que cette preuve qu'ils présentaient à chaque nouvel interlocuteur susceptible de les aider à trouver une solution, car c'était le seul élément en leur possession. Ne sachant pas toujours à quoi correspondait ce QI, ils lui attribuaient cependant une valeur de diagnostic, donc d'amorce de solution. C'est ce qui explique le reproche fait encore aujourd'hui aux parents d'avoir utilisé ce fameux chiffre dit « magique » à tout propos, mais qui n'était qu'un écho de la réponse professionnelle qu'ils avaient obtenue.

Ces dernières années, plusieurs courants de pratiques se sont alors opposés entraînant diverses positions déstabilisantes pour les autres professionnels de l'enfance qui ont besoin d'éléments concrets pour accompagner ces enfants particuliers dans leur scolarité. Les parents, et, par voie de conséquence, les enfants, sont actuellement les victimes d'un débat idéologique qui autorise parfois l'éducation nationale à opposer des refus aux solutions envisagées au prétexte d'un non-consensus.

L'ANPEIP a, depuis toujours, œuvré pour tisser un réseau de professionnels compétents qui avaient une autre approche. Si les outils sont perfectibles, la compétence du psychologue est, elle, essentielle pour comprendre les enfants dans leur globalité, particulièrement lorsqu'ils sont précoces, et pour accompagner les parents déstabilisés.

Il a fallu des années pour faire passer dans les mentalités que le haut potentiel n'était pas synonyme de réussite scolaire. De nombreux professionnels de l'éducation ou de la rééducation ont admis qu'à partir de 130,

un enfant était intellectuellement précoce et que cette spécificité pouvait entraîner des facilités ou des difficultés particulières.

Supprimer la référence au QI reviendrait à un retour en arrière et la conserver exclut une partie des enfants en souffrance. En effet, que dire des enfants intellectuellement précoces dont le chiffre total n'atteint pas ce seuil car il est minoré par des troubles spécifiques ?

C'est la finesse de l'observation clinique au cours de la passation, l'interprétation des résultats ainsi que l'analyse de la façon dont ils ont été obtenus, le repérage d'indices de possibles troubles d'apprentissage qui permet de mieux cerner et de mieux expliquer le fonctionnement cognitif et les aptitudes de l'enfant. La rédaction d'un compte rendu nuancé, qui ajoute une valeur qualitative à des données quantitatives, permet d'affiner le profil de développement de l'enfant et de l'orienter, si besoin, vers un bilan de diagnostic de troubles associés.

Encore faut-il que les institutions donnent toute crédibilité aux conclusions professionnelles, car, paradoxalement, le chiffre de 130 reste ancré dans les mentalités pour les prises de décision. Il est temps que les autres professionnels de l'enfance acceptent l'aspect qualitatif primordial relayé par le clinicien.

## Les enjeux de l'identification

Puisque nous avons vu que la demande des parents n'était pas l'identification, à quoi sert-elle ?

Le fait d'identifier le haut potentiel de l'enfant implique la mise à jour d'un fonctionnement cognitif particulier. Une bonne connaissance de leur mode de pensée, de leur rythme, de leur raisonnement spécifique, de leurs caractéristiques affectives est impérative pour adapter la scolarité, l'éducation et les rééducations éventuelles à leurs spécificités.

Pendant, aujourd'hui, il n'existe que peu de réponses scolaires :

– pour un élève dont l'avance est flagrante aux yeux de l'enseignant, l'accélération reste pratiquement la seule solution, même si elle n'est pas toujours facile à obtenir. Pourtant d'après les statistiques de l'éducation nationale les élèves en avance ont les meilleurs résultats ;

– pour un enfant en échec scolaire, les solutions sont encore à inventer, il faudrait s'appuyer sur ses capacités à rebondir, en initiant une scolarité appropriée à tous ces « élèves à besoins éducatifs particuliers ».

D'autre part, les enfants brillants, équilibrés, en réussite scolaire, ont rarement eu recours à une identification de leur potentiel. L'évidence de

leur réussite suscite l'admiration. Pourtant, l'expérience nous a appris que la facilité peut quelquefois cacher un piège : ces mêmes enfants habitués à survoler un programme scolaire sans effort, peuvent aussi avoir un effondrement plus tardif, ayant perdu au fil du temps le goût de l'effort, l'appétit et l'intérêt scolaires.

Combien de parents avons-nous entendus se reprocher de n'avoir pas écouté des conseils d'enseignants ou de professionnels qui préconisaient, déjà dans le primaire, soit une identification, soit une accélération scolaire. Combien nous ont dit : « Nous n'avons pas voulu qu'il soit "poussé", tout allait bien. » S'agissait-il de le pousser ou de répondre à ses besoins ?

N'oublions pas que nous sommes aujourd'hui encore, dans le cadre d'une scolarité régie par l'âge réel, sans prise en compte de l'âge de développement de ces enfants.

## L'avenir

L'un des enjeux des parents de l'ANPEIP est d'obtenir, *in fine*, un consensus de tous les professionnels qui entourent l'enfant à la fois sur le choix des outils, les définitions et les explications, afin qu'une prise en charge spécifique de chaque enfant intellectuellement précoce puisse être proposée partout en France.

Les parents, répétons-le, dont la demande n'est pas l'identification à tout prix, ne sont pas accrochés au chiffre du QI. Ils ne sont pas opposés à un autre moyen d'identification, encore faudrait-il que celui-ci soit intelligible et accepté par tous les acteurs de l'enfance.

Dans ce débat d'idées entre professionnels, n'a-t-on pas tendance à oublier que le véritable enjeu est l'allègement de la souffrance de l'enfant ? Que les pédopsychiatres, psychologues, enseignants, rééducateurs, éducateurs... qui les ont en charge dialoguent ensemble et unissent leurs efforts pour faire avancer la recherche, la reconnaissance et la prise en compte de la précocité intellectuelle.

Ensemble, parents et professionnels, assumons nos responsabilités et notre rôle, pour que, sans polémique, mais dans une collaboration positive, chacun de ces enfants, quels que soient son milieu et son lieu de résidence, trouve l'accompagnement nécessaire à son épanouissement.

Le non-respect de leur différence, la non-réponse à leurs besoins spécifiques identifiés, et le plus souvent non identifiés, la non-reconnaissance de leur souffrance ne sont-ils pas une forme de maltraitance envers ces enfants ?

*Troisième partie*

## **LES PRISES EN CHARGE THÉRAPEUTIQUES**



## CHAPITRE 11

---

### *DE L'ÉVALUATION*

#### *AUX PRISES EN CHARGE THÉRAPEUTIQUES ADAPTÉES :*

#### *LE CENTRE NATIONAL D'AIDE AUX ENFANTS ET ADOLESCENTS À HAUT POTENTIEL*

*Solenn KERMARREC, Sylvie TORDJMAN*

### **Introduction**

Le Centre national d'aide aux enfants et adolescents à haut potentiel (CNAHP) a été créé en décembre 2005 et fait partie intégrante du service hospitalo-universitaire de psychiatrie de l'enfant et l'adolescent de Rennes. Il s'agit du premier centre référent national pour enfants et adolescents à haut potentiel en difficulté. Le CNAHP regroupe un ensemble de professionnels spécialistes de l'enfance et de l'adolescence, formés par des équipes internationales aux questions de l'intelligence, du haut potentiel et de la précocité intellectuelle. L'équipe est composée actuellement de treize personnes, de formations professionnelles différentes: deux pédo-psychiatres, quatre psychologues cliniciens, un psychologue chercheur, une psychomotricienne, une orthophoniste, une art-thérapeute, une secrétaire médicale, deux professeurs des écoles spécialisés. Ce dispositif propose l'accueil des enfants ou adolescents et de leurs familles, des consultations d'évaluation du fonctionnement cognitif et socio-affectif, ainsi que des suivis thérapeutiques adaptés au profil de chaque enfant, tout en promouvant le travail de recherche et le partenariat avec tous les acteurs impliqués dans la prise en charge thérapeutique et pédagogique de ces enfants. L'équipe pluridisciplinaire du CNAHP répond ainsi aux trois missions du centre définies lors de sa création.

La première mission du centre est une mission d'évaluation du haut potentiel intellectuel et des difficultés de l'enfant (psychologiques, affectives

et scolaires), reposant sur une évaluation globale du sujet. Cette étape constitue un bilan réalisable pour des enfants venant de tout le territoire français en vertu d'une dérogation ministérielle quant à la sectorisation géographique appliquée en pédopsychiatrie française. Dès le début de ce bilan, les signes cliniques d'appel pouvant faire évoquer un haut potentiel chez l'enfant et, d'autre part, les troubles psychopathologiques qui leur sont fréquemment associés sont pris en compte. Il apparaît ici essentiel d'appréhender le sujet dans sa globalité en le resituant notamment dans son environnement familial, scolaire et social. Nous veillons particulièrement à nous inscrire dans cette démarche, tant lors de l'entretien d'accueil de la famille que lors des temps d'évaluation ou encore de la restitution des résultats à la famille. L'évaluation cognitive, comportementale et socio-affective de l'enfant doit permettre de dépasser les seules mesures du Quotient Intellectuel, et de proposer, dans le cadre de la deuxième mission du centre, une prise en charge thérapeutique adaptée aux besoins et au profil de l'enfant et un accompagnement de la famille (incluant les parents et la fratrie). Enfin, la troisième mission du centre concerne une mission de recherche et de formation des équipes soignantes et des équipes pédagogiques, en respectant la spécificité de chacun. À ce jour, beaucoup d'écoles sont demandeuses de formation pour que l'on puisse repérer précocement ces enfants lorsqu'ils sont en difficulté. Les trois missions du CNAHP vont maintenant être détaillées.

## **Mission d'évaluation du haut potentiel et des difficultés de l'enfant : le bilan psychologique et les autres bilans**

### *Pourquoi le bilan psychologique ?*

Une identification précoce du potentiel permet d'éviter l'installation durable d'aménagements délétères dans la vie de l'enfant. Cependant, on peut questionner les avantages et inconvénients d'un repérage systématique. En effet, l'identification modifie le regard qui est posé sur l'enfant (Tordjman, 2007). Elle est susceptible d'éveiller des attentes importantes de l'entourage, mais aussi d'accroître un sentiment de dette chez l'enfant. D'autre part, l'identification systématique peut alimenter, chez certains enfants, un sentiment de supériorité vis-à-vis du groupe et/ou de la fratrie. Ainsi, une identification non suivie d'une adaptation thérapeutique et/ou pédagogique peut être dévastatrice. Par ailleurs, l'évaluation des enfants à haut potentiel (EHP) gagnerait à considérer l'individu dans sa globalité, en associant les aspects psychologiques et les interactions de l'enfant avec son environnement, sans se restreindre à la seule sphère cognitive. Prendre en compte d'autres dimensions dans les procédures d'évaluation

du haut potentiel, c'est mieux comprendre le profil psychologique de chaque enfant et disposer de plus d'informations pour le choix de son éventuelle prise en charge.

### *Les étapes du bilan*

#### *La demande téléphonique*

Tout bilan de haut potentiel réalisé au CNAHP débute par un entretien téléphonique entre la secrétaire du Centre et les parents qui en font la demande. Lors d'un entretien semi-structuré, guidée par la « grille d'entretien téléphonique », la secrétaire demande aux parents de préciser les signes qui évoquent la présence d'un haut potentiel intellectuel chez leur enfant. Si un bilan cognitif a été réalisé auparavant, les parents sont invités à nous en transmettre, si possible, le compte rendu, afin de vérifier si le test sera ou non à refaire lors du bilan. Il leur est également demandé de détailler les difficultés actuelles de leur enfant en listant notamment les symptômes présentés par l'enfant.

Ayant ainsi recueilli le maximum d'informations concernant l'enfant, la secrétaire essaie d'évaluer l'opportunité de la demande. La demande de bilan prise en compte, la secrétaire explique aux parents qu'ils seront prochainement contactés par téléphone pour fixer l'entretien d'accueil avec le pédopsychiatre, premier rendez-vous du bilan. Ce contact téléphonique initial avec un membre du centre est un temps essentiel car c'est le premier temps où les parents vont pouvoir nous exprimer leurs inquiétudes et leurs éventuels questionnements. La secrétaire peut, si elle perçoit une urgence ou une détresse importante des parents, proposer un contact téléphonique avec l'un des deux pédopsychiatres du centre, qui pourra apprécier la situation et y répondre.

Pour le CNAHP, lieu de soin pédopsychiatrique à part entière, l'existence de difficultés d'ordre psychologique ou psychiatrique reste un préalable indispensable pour justifier la réalisation du bilan et une éventuelle prise en charge spécialisée. De la même façon, il nous semble indispensable que la réalisation d'une évaluation cognitive chez un enfant soit motivée par l'existence, chez lui, de signes évocateurs d'un probable haut potentiel intellectuel, car la passation d'un tel test n'est pas anodine et sans répercussions sur l'enfant, et notamment, sur l'image qu'il a de lui-même. Nous restons vigilants pour que notre centre ne devienne pas un lieu où des bilans cognitifs seraient réalisés pour répondre à une simple curiosité des parents ou de l'enfant quant à son niveau intellectuel: la réalisation du bilan, et notamment le test du Quotient Intellectuel, doit s'intégrer dans une démarche de prise en compte des troubles actuels de l'enfant.

### *L'entretien d'accueil*

De façon systématique, l'enfant et ses deux parents sont reçus lors d'un entretien d'accueil par l'un des deux pédopsychiatres du centre, préalable indispensable à la poursuite des rendez-vous d'évaluation. Ce temps d'accueil de l'enfant, de sa famille et de leur demande va permettre, lors d'un entretien clinique approfondi, de préciser les difficultés et les troubles actuels présentés par l'enfant et les signes cliniques pouvant faire suspecter un haut potentiel chez lui. Le pédopsychiatre reprend alors en détail la biographie de l'enfant et ses antécédents somatiques et développementaux, ainsi que les éventuels antécédents familiaux psychiatriques et de haut potentiel intellectuel. Sa vie actuelle, dans tous les environnements où il évolue — familial, scolaire et extra-scolaire — est également décrite précisément, avant que soient abordés sa symptomatologie et les motifs d'inquiétude de ses parents.

Le pédopsychiatre peut également répondre aux différentes questions que se posent souvent l'enfant et ses parents sur le haut potentiel intellectuel et son implication possible dans les difficultés présentées par l'enfant.

Enfin, le fonctionnement du centre ainsi que ses différentes missions sont expliqués à l'enfant et à ses parents. Le pédopsychiatre présente également les différents temps de l'évaluation qui vont suivre cette première rencontre. Il remet aux parents des auto-questionnaires, qui permettront notamment d'évaluer, leur perception et leur représentation de certaines difficultés éventuelles de leur enfant

Ce premier entretien est volontairement long afin que, dans le cadre d'une rencontre humaine, chacun — parents, enfant et pédopsychiatre — puisse s'exprimer sur la situation et les difficultés actuelles. Puis, durant tout le bilan d'évaluation, qui se déroule sur plusieurs semaines, le pédopsychiatre reste à la disposition des parents et de l'enfant s'ils en ressentent le besoin.

### *Les évaluations : le bilan psychologique et les autres bilans*

Les différents temps d'évaluation requièrent plusieurs sources d'information (l'enfant concerné, ses parents, ses enseignants et les professionnels du centre) et plusieurs méthodes (épreuves standardisées, autoquestionnaires, hétéroquestionnaires et entretien clinique). Le bilan va alors permettre de caractériser plusieurs facettes du fonctionnement global de l'enfant en appréciant, en fonction de son âge, son fonctionnement cognitif et projectif, son fonctionnement scolaire et l'existence chez lui d'éventuels troubles du comportement ou psycho-affectif. Une évaluation en psychomotricité est également prévue.

### ► Les évaluations du fonctionnement cognitif

#### LES ÉCHELLES DE WECHSLER (WPPSI, WISC-IV, WAIS)

Les résultats de ces tests sont exprimés par un Quotient Intellectuel (QI) dont la moyenne est 100 : autrement dit le QI moyen dans la population générale se situe à 100. La définition internationale, reconnue par l'Organisation mondiale de la santé (OMS), du haut potentiel intellectuel est un QI supérieur ou égal à 130 (Delaubier, 2002). Il correspond à deux écarts-types au-dessus de la moyenne. Ainsi définis, les enfants à haut potentiel intellectuel (EHPI) représentent environ 2,3 % de la population française des enfants scolarisés (de 6 à 16 ans) : au CNAHP, nous avons choisi d'appliquer cette définition. En fonction de l'âge de l'enfant ou de l'adolescent, le test administré peut être le Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI) pour les enfants en périodes pré-scolaire et primaire, le Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-IV) pour les enfants âgés de 6 à 16 ans (Wechsler, 2005). La place du QI dans les théories de l'intelligence a été précédemment discutée dans cet ouvrage<sup>1</sup>. Nous pouvons cependant rappeler brièvement les différentes dimensions évaluées par chaque échelle de Wechsler.

Le test d'intelligence WPPSI-III évalue deux grands aspects de l'intelligence : le domaine verbal et celui de la performance. Le test propose donc deux échelles, composée chacune de trois subtests principaux dont l'ensemble forme un indice de niveau. Une troisième note peut être calculée, qui fait référence à la vitesse de traitement de l'information.

Le test WISC-IV évalue quatre grands aspects de l'intelligence — la compréhension verbale, le raisonnement perceptif, la mémoire de travail et la vitesse du traitement d'information —, chacun à l'aide de plusieurs subtests qui, ensemble, forment un indice du niveau.

Le test d'intelligence WAIS-R évalue deux grands aspects de l'intelligence à travers deux échelles, verbale et de performance, chacune étant composée de plusieurs subtests.

L'ensemble des subtests d'une échelle donne un résultat en Quotient Intellectuel dont la moyenne est de 100. Il est important de noter que tous les scores de QI se situent dans un intervalle de confiance de plus ou moins 5 points et correspondent à une *estimation* du fonctionnement cognitif du sujet. Par ailleurs, ces résultats doivent être interprétés en fonction de la clinique observée et resitués dans le contexte général de l'enfant : ils permettent de présenter à l'enfant et à ses parents, lors de l'entretien de restitution, un profil de fonctionnement cognitif de l'enfant.

1. Voir chap. 5.

LE PROGRAMME **DISCOVER**

Cet outil d'évaluation fut créé dans le but de proposer une alternative aux procédures de tests classiques essentiellement basés sur l'expression orale et écrite ou les mathématiques (Maker, 1993). La particularité du programme Discover réside dans le fait de ne pas proposer que des résolutions de problèmes à réponses uniques, connues par les correcteurs mais de proposer des problèmes à réponses ouvertes où les participants décident ce qui leur semble correct de leur propre point de vue. Par ailleurs, les tests classiques se déroulent dans le cadre d'une passation en individuel avec l'enfant, alors que le programme Discover repose sur une observation directe de l'enfant et de son fonctionnement intellectuel, en groupe. Le programme Discover est donc essentiellement basé sur la structure des différents types de résolution d'un continuum de problèmes. Il permet parfois de repérer un potentiel important chez des jeunes qui présentent des résultats moyens aux évaluations du Quotient Intellectuel, mais surtout il permet d'appréhender les difficultés des enfants à haut potentiel pour s'exprimer ou montrer leurs capacités au sein d'un groupe de pairs. Ainsi, cette évaluation permet une meilleure compréhension des difficultés que certains enfants peuvent présenter, notamment dans le cadre scolaire. Dans le centre, trois potentiels sont, quelque soit l'âge de l'enfant, évalués dans différents domaines — « Spatial artistique », « Logique et mathématiques », « Expression écrite » — représentant trois domaines d'intelligence :

– l'intelligence *visuelle et spatiale* représente la capacité à percevoir l'espace visuel avec précision et à recréer les aspects d'une expression visuelle même en l'absence de repères physiques. Les individus possédant ce type d'intelligence montrent des facilités particulières dans la visualisation de l'espace rotatif et du mouvement et peuvent produire des constructions complexes. Ces facilités sont souvent observées parmi les architectes, les artistes, les peintres, les constructeurs, et les mécaniciens;

– l'intelligence *logique et mathématique* concerne les capacités à évaluer la pertinence de l'utilisation d'objets, à analyser la relation de cause à effet entre ces actions, à envisager une action potentielle et ses conséquences. Les individus ayant ce profil montrent des capacités particulières dans la résolution de problème, dans le raisonnement mathématique et le langage abstrait. On peut retrouver ce type d'intelligence chez les mathématiciens, les scientifiques, les statisticiens, les comptables, etc. Cette épreuve est proposée aux enfants à partir du CEI ;

– l'intelligence *linguistique* a trait aux sensibilités au sens et à l'ordre des mots, aux changements de rythmes et aux sons, à la syntaxe et la sémantique. Ces différents types de sensibilités sont plus fréquemment exprimés chez les poètes, les écrivains, les politiciens et les avocats. Pour les enfants

qui n'ont pas encore acquis l'écriture, l'épreuve consiste en l'invention d'une histoire racontée oralement et basée sur un dessin fait au préalable.

Pendant la passation du test, qui s'effectue en groupe (deux groupes de cinq enfants maximum par session), les enfants sont enregistrés et notés selon des critères précis, par les cliniciens du Centre. À l'issue de ce test, les enfants sont évalués dans chaque domaine sur une échelle de 1 à 5, en réponse à la question : « L'enfant présente-t-il actuellement un potentiel dans ce domaine ? » La traduction française de ces notations renvoie à : 5, Super ! ; 4, Définitivement ; 3, Probablement ; 2, Peut-être ; 1, Incertain ; (R-refaire)<sup>2</sup>.

#### *LE TEST DE CRÉATIVITÉ*

La créativité peut constituer une dimension de l'intelligence<sup>3</sup> et les tests utilisés pour l'évaluer mettent en avant la capacité à trouver des idées et des solutions qui sont à la fois nouvelles ou originales et adaptées à la situation. Cinq sous-épreuves sont ici utilisées pour évaluer les capacités de pensées divergente et convergente de l'enfant. Ses résultats sont comparés à ceux d'une population d'enfants du même âge pour laquelle la moyenne est fixée à 50. La pensée divergente qui représente la capacité à produire un grand nombre d'idées à partir d'un seul élément est évaluée à partir de trois épreuves (utilisation nouvelle d'une boîte en carton, multiples dessins, multiples fins d'histoire). La pensée convergente qui représente la capacité à intégrer différents éléments en un tout cohérent est évaluée à partir de deux épreuves (dessin, invention d'histoire) et cherche à mettre en avant les liens entre les capacités cognitives, le fonctionnement psychique individuel et la relation à l'autre à l'intérieur du processus créatif. Ces tests sont réalisés par l'enfant lors d'un entretien individuel avec un psychologue clinicien du centre.

#### *► L'évaluation de l'hyperactivité et des capacités attentionnelles*

Les comportements d'hyperactivité et d'agitation motrice sont, comme les difficultés attentionnelles et de concentration, des motifs fréquents de consultation dans notre centre. Il nous semble donc essentiel de rechercher l'existence de ces troubles chez les enfants reçus dans le centre. Afin de diversifier les sources d'observation et les méthodes d'évaluation, des questionnaires d'observation du comportement, remplis par les deux parents, l'enfant et son enseignant et un test d'évaluation des capacités attentionnelles viennent compléter l'évaluation clinique faite par le pédopsychiatre.

2. Le programme Discover est détaillé par Carolina Seligmann-Moreews au chap. 7.

3. Voir le développement de ce thème par Jacques-Henri Guignard, Baptiste Barbot et Grégory Nevoux, au chap. 6.

*LES QUESTIONNAIRES DE CONNERS ET LE DSM-IV*

Lors de l'entretien d'accueil, le pédopsychiatre remet à chacun des parents un questionnaire de Conners (version Parent) centré sur les éventuels comportements d'hyperactivité qu'ils observeraient chez leur enfant et un questionnaire DSM-IV (American Psychiatric Association, 2000) qui, en évaluant les comportements d'hyperactivité, mais aussi l'impulsivité et les possibles troubles attentionnels a l'intérêt de différencier ces derniers de l'hyperactivité. Il est aussi proposé aux parents, s'ils en sont d'accord, de remettre à l'enseignant de leur enfant un questionnaire de Conners (version Enseignant) accompagné d'un courrier explicatif l'invitant à transmettre ses propres observations sur le comportement de l'enfant. Enfin, lors d'un temps individuel ultérieur avec un psychologue de l'équipe, les enfants âgés de plus de 9 ans rempliront leur version du questionnaire de Conners. La multiplication des sources d'observation — le père, la mère, l'enseignant et l'enfant — nous permet de repérer d'éventuelles divergences dans les appréciations par des observateurs différents et de rendre compte à la famille et à l'enseignant que l'enfant peut se présenter différemment selon les situations et l'environnement dans lequel il évolue. Ces divergences peuvent apporter une aide précieuse dans l'élaboration du projet tant thérapeutique que pédagogique.

*LE TEST EVERYDAY ATTENTION (TEA)*

Sur un plan cognitif, le TEA permet de différencier les troubles attentionnels observés (Manly, 2004). Ce test, réalisé dans le cadre d'une consultation en individuel avec l'enfant et un psychologue du centre, permet d'évaluer la capacité de l'enfant à focaliser son attention selon cinq dimensions différentes: *l'attention sélective* (capacité à détecter les éléments pertinents pour la tâche et d'ignorer les éléments non pertinents), *l'attention soutenue* (capacité à maintenir sa vigilance dans une tâche monotone), *la flexibilité des capacités attentionnelles* (capacité à alterner de manière souple des tâches différentes relevant de deux modes de fonctionnement), *l'attention/vigilance face à un événement imprévu* (qui permet de réagir efficacement face à un événement inattendu) et *l'attention divisée* (capacité à faire deux choses en même temps). Deux des cinq épreuves sont chronométrées, permettant de discriminer la vitesse et la précision des réponses.

▮ *Les évaluations psychoaffectives*

Les symptômes anxio-dépressifs constituent des motifs fréquents de consultation au CNAHP. La perte de l'estime de soi fait partie de la symptomatologie dépressive et il n'est alors pas rare d'observer des décalages dans les différents types d'estime de soi. Lorsque l'enfant est en âge d'y répondre, trois autoquestionnaires lui sont soumis afin d'évaluer ces dimensions.

### *L'ÉCHELLE TOULOUSAINE D'ESTIME DE SOI*

L'échelle d'estime de soi permet d'évaluer l'image que l'enfant ou l'adolescent entretient de lui-même, mais également ce qu'il perçoit par rapport au regard d'autrui. Le soi global représente le score de l'estime de soi globale constitué à partir des quatre dimensions suivantes: le soi émotionnel (représentation du contrôle des émotions et de la maîtrise de l'impulsivité), le soi social (représentation que le sujet se fait de ses interactions avec autrui et du sentiment qu'il a d'être reconnu socialement), le soi scolaire (représentation que se fait le sujet de lui-même par rapport à son cadre scolaire: performances, comportement...) et le soi physique (représentation que le sujet se fait de son image corporelle: aptitudes physiques et sportives, désir de plaire, regard d'autrui, apparence corporelle...).

### *LES ÉCHELLES D'ANXIÉTÉ ET DE DÉPRESSION*

Ces autoquestionnaires destinés aux enfants et adolescents permettent d'évaluer, à travers leur représentation de leur fonctionnement, la présence dans différents domaines de la vie psychique, somatique et relationnelle, d'une symptomatologie anxieuse et/ou dépressive, avec d'une part une note totale, et d'autre part des notes à différentes sous-échelles.

### ► *Les tests de personnalité*

#### *LES TESTS PROJECTIFS (PATTE NOIRE, TAT)*

Le test de Patte Noire et le Thematic Aperception Test (TAT) sont des tests projectifs où l'on demande à l'enfant d'inventer des histoires à partir de différentes images. Cette activité permet une exploration du monde interne de l'enfant, sans qu'il y ait de bonnes ou de mauvaises réponses. Les résultats, donnés sur le mode qualitatif et non pas quantitatif, relèvent d'une analyse de la manière dont l'enfant a accompli cette tâche ainsi que des contenus qui ont été exprimés.

#### *LE QUESTIONNAIRE DU BIG FIVE (TEST DES PRINCIPALES DIMENSIONS DE LA PERSONNALITÉ)*

Ce questionnaire permet de décrire la personnalité de l'enfant selon les dimensions suivantes: l'extraversion, le névrosisme, l'agréabilité, la tendance à être consciencieux, l'ouverture aux expériences nouvelles et la personnalité créative. Les réponses données par la mère, le père et l'enfant lui-même, nous permettent de comparer les trois évaluations. Ainsi, nous pouvons vérifier d'une part, si les deux parents ont une représentation similaire de leur enfant et, d'autre part, si la représentation que l'enfant a de lui-même est différente de celle qu'ont ses parents. La restitution de ces évaluations permet au pédopsychiatre d'échanger avec l'enfant et ses parents sur leurs différentes représentations du fonctionnement de l'enfant.

### ► *Le bilan orthophonique*

Parmi les troubles des apprentissages, figure la dyslexie, décrite comme un trouble fréquent par la littérature internationale traitant des difficultés des enfants à haut potentiel. Dans nos missions clinique et de recherche-action, il nous a semblé essentiel de ne pas passer à côté de cet éventuel diagnostic chez un enfant reçu en bilan, tout en répondant à notre mission de recherche appliquée. Un dépistage de la dyslexie par un *test de lecture de Khomsi* a été intégré à nos évaluations, test qui donne une indication sur la vitesse de lecture de l'enfant, fournit une analyse qualitative des types d'erreurs et détermine une stratégie de lecture dominante. De passation rapide, il a pour objectif de déceler des troubles de type dyslexique qui auraient pu être jusqu'alors masqués. Si, à la suite de cette passation, certains éléments nous alertent, un bilan orthophonique complet sera alors proposé à l'enfant pour affiner le diagnostic des difficultés présentées.

### ► *L'évaluation de l'investissement scolaire*

Aussi paradoxaux qu'ils puissent paraître chez des enfants à haut potentiel, les troubles des apprentissages, avec échec scolaire, font partie des motifs les plus fréquents de consultation. Afin d'appréhender le sujet dans sa globalité et de le resituer dans ses différents environnements, y compris son environnement scolaire, l'évaluation de son fonctionnement scolaire associe un entretien auprès des parents et la passation d'auto-questionnaires par l'enfant.

### *L'ENTRETIEN AVEC UNE ENSEIGNANTE ET UN PSYCHOLOGUE*

La situation scolaire est prise en compte dans le processus d'évaluation du CNAHP. Elle est à l'origine de 90 % des motifs de consultation. Lors d'un entretien avec les deux parents et en fonction des difficultés éventuelles de leur enfant, de nombreuses questions sont abordées : saut de classe, ennui et désintérêt à l'école, choix d'orientation scolaire, pédagogie adaptée, tension éventuelle entre famille et enseignant ou toute autre difficulté de l'enfant dans le cadre scolaire rapportée par les parents. L'opportunité d'un saut de classe est souvent évoquée par les parents lorsqu'ils décrivent l'ennui que manifeste leur enfant à l'école. Il est alors important, en collaboration avec les parents, l'enfant et le corps enseignant de réfléchir, non seulement aux conséquences sur le plan des apprentissages d'une avance scolaire mais aussi à l'impact sur le développement affectif de l'enfant, sa vie sociale et son épanouissement personnel. À l'issue de cet entretien, une rencontre avec l'équipe pédagogique peut être proposée pour échanger sur les problèmes éventuels observés à l'école ainsi qu'une éventuelle information sur les adaptations pédagogiques possibles auprès de cet enfant.

### LES AUTOQUESTIONNAIRES

Il s'agit des outils suivants : Plaisir d'aller à l'école, Théorie implicite de l'intelligence, Autoquestionnaire d'attitude scolaire<sup>4</sup>.

Ces trois autoquestionnaires permettent à l'enfant, à l'aide de questions simples, de faire part de la représentation qu'il a de son attitude dans différents domaines en lien avec l'école. Il lui est aussi demandé ce que représentent pour lui la notion d'intelligence et la place de l'inné et de l'apprentissage scolaire dans le développement de cette intelligence. Enfin, l'enfant exprime s'il a ou non du plaisir à se rendre à l'école.

### ▮ *Le bilan de psychomotricité*

Devant l'existence de troubles de l'image du corps observés chez plusieurs enfants consultant dans notre centre et rapportés également dans la littérature, nous avons pris la décision de réaliser, de façon systématique, un bilan de psychomotricité qui associe notamment deux épreuves, le test du bonhomme et l'échelle de coordination motrice de Charlop-Atwell.

### LE TEST DU BONHOMME

Il apparaît comme un outil intéressant permettant une connaissance de l'image du corps de l'enfant (Royer, 1977). Il permet de donner à un enfant un âge de maturité par rapport à sa connaissance, sa représentation et son vécu de son propre corps. Outil concernant l'image du corps, il permet une projection d'un soi idéal, de l'image que l'enfant se fait de son corps et apporte des connaissances sur les possibilités graphiques de l'enfant. Ne reflétant pas toujours la connaissance du schéma corporel, nous avons intégré à la séance de bilan une épreuve de dénomination des parties du corps qui nous donne une idée de la construction du schéma corporel.

La cotation, qui évalue la présence et l'organisation des différentes parties du dessin, constitue l'aspect analytique. L'aspect global du dessin nous donne des indications sur le corps en relation. Nous portons notre attention sur le comportement de l'enfant pendant l'exécution, l'emplacement du dessin sur la feuille, ses dimensions et proportions, mais aussi la posture, le mouvement et l'expression donnés au personnage dessiné.

### L'ÉCHELLE DE COORDINATION MOTRICE DE CHARLOP-ATWELL

Elle présente un intérêt pour la mesure des coordinations motrices globales chez le jeune enfant (3 à 6 ans). Sa rapidité de passation permet de l'associer à d'autres tests sans surcharger la séance de bilan psychomoteur. Elle permet d'apprécier:

---

4. *School Attitude Assessment Survey-Revised*, Betsy McCoach, 2002, trad. S. Tordjman, K. Charras, A. Georgsdottir, 2006.

- les coordinations entre les membres supérieurs et inférieurs de l'enfant;
- la capacité à coordonner deux actions simultanées;
- la mise en jeu de l'équilibre statique et dynamique.

Elle est aussi particulièrement intéressante pour sa rapidité de correction et parce qu'elle permet d'apprécier les réalisations motrices de l'enfant de deux façons :

- objectivement, c'est-à-dire en termes de réussite ou d'échec à l'épreuve;
- subjectivement, en appréciant la souplesse, la précision, la fluidité, l'harmonie de l'exercice. La manière dont l'enfant accomplit les tâches du test, l'aisance de ses gestes, la régulation tonique, sa capacité à écouter, observer puis réaliser l'exercice nous informent sur des difficultés éventuelles de l'enfant et sa capacité d'attention.

### *La synthèse clinique*

Une réunion hebdomadaire de synthèse réunit tous les membres du centre afin d'échanger et de réfléchir en équipe à la situation d'un enfant et de sa famille à partir des résultats des évaluations dans le cadre du bilan. Les différents regards des membres de l'équipe pluridisciplinaire qui ont rencontré l'enfant seul, ou les parents seuls ou encore l'enfant avec ses parents, apportent une richesse à notre évaluation et alimentent la discussion clinique. Une conclusion de bilan et d'éventuelles propositions de prise en charge thérapeutique sont détaillées à la fin du compte rendu écrit des différentes évaluations. Ce compte rendu sera remis à l'enfant et ses parents lors d'un entretien de restitution.

### *L'entretien de restitution*

L'entretien de restitution, en présence de l'enfant et de ses deux parents, permet au pédopsychiatre qui les avait accueillis initialement, de leur présenter les résultats des différentes évaluations et de leur faire part des conclusions et éventuelles propositions de prise en charge émises lors de la réunion de synthèse. C'est un temps essentiel du bilan car des résultats de tests, notamment du test cognitif vont être communiqués à l'enfant et ses parents avec des chiffres et des commentaires qu'il est important de bien expliquer. En effet, l'annonce d'un résultat peut avoir un impact très différent en fonction de la situation et surtout de ce que l'enfant et ses parents attendent de ce test. Si l'enfant est à haut potentiel et que parents et enfant approuvent une éventuelle indication de suivi au sein du CNAHP, une prise en charge peut alors se mettre rapidement en place. Si l'enfant n'est pas à haut potentiel mais que nous estimons qu'une prise en charge spécialisée est indiquée, nous proposons à l'enfant et à ses parents de nous mettre en relation avec le service de psychiatrie de l'enfant et l'adolescent qui pourrait les recevoir ultérieurement. Dans certaines situations,

la démarche diagnostique réalisée au CNAHP permet des améliorations symptomatologiques de l'enfant ou des ajustements dans la vie de la famille avec une certaine réassurance chez les parents ne justifiant pas la mise en place immédiate d'un suivi thérapeutique. Nous restons alors à la disposition des parents s'ils en ressentaient à nouveau le besoin.

### *La place du bilan dans la clinique*

Les échelles d'évaluation que nous utilisons constituent des instruments de travail tout à fait pertinents et intéressants si leurs résultats sont intégrés à une discussion clinique. Elles offrent une image photographique instantanée des comportements de l'enfant, apportant des précisions précieuses dont la finesse dépend des qualités psychométriques des échelles utilisées. Mais comme toute photographie prise sur le vif et aussi précise soit-elle, elle ne restitue qu'une réalité partielle : un comportement problématique peut ne pas être observé durant la passation du programme Discover mais pourtant apparaître en dehors du laps de temps extrêmement court durant lequel le cliché instantané a été réalisé.

Il importe donc de connaître les limites des échelles d'évaluation, et de ne pas en faire une panacée ; elles ne relèvent pas plus d'une vérité scientifique que les entretiens cliniques. Elles constituent des outils de travail apportant certains repères essentiels, mais dont les interprétations dépendent de la réflexion des cliniciens menée avec l'ensemble de la famille. C'est un travail d'élaboration entre le clinicien et la famille qui va permettre qu'un sens soit donné aux symptômes et comportements de l'enfant. Un score n'a pas de valeur en tant que tel, mais doit être replacé dans le contexte individuel et humain du sujet (circonstance d'apparition des troubles, état de stress, etc.). Réduire la personne à une compilation de scores sans les resituer dans leur contexte psychopathologique et psychodynamique relève d'une stratégie certes rassurante car accordant au score un statut de vérité absolue, mais en fait guère satisfaisante. Les échelles d'évaluation ne sont donc que des instruments de travail, et doivent le rester.

Elles permettent, à partir des résultats obtenus, un réel travail d'échange et de discussion tant avec l'équipe, lors de la réunion de synthèse, qu'avec la famille, lors de l'entretien de restitution. C'est grâce à ces outils et en partant de la restitution de leurs résultats que se met en place un véritable travail d'accompagnement des familles qui, souvent, n'aurait pas pu être réalisé sans la médiation qu'ils introduisent.

## Mission de prise en charge

### *Prise en charge thérapeutique*

Lorsque le bilan rend compte des troubles psychopathologiques de l'enfant, une prise en charge thérapeutique peut être proposée aux familles, et réalisée au sein du CNAHP pour celles qui résident dans l'un des trois secteurs de psychiatrie de l'enfant et l'adolescent de Rennes. Les prises en charge possibles sont discutées lors de notre réunion d'équipe et peuvent consister, selon les indications et formations des différents thérapeutes de l'équipe, en une psychothérapie individuelle (thérapie d'inspiration psychanalytique, thérapie brève solutionniste ou thérapie cognitive et comportementale), un suivi en psychomotricité ou orthophonie, une prise en charge en art-thérapie ou psychodrame/scénodrame (individuelle ou groupale), un accompagnement familial ou une thérapie familiale psychanalytique. Une guidance parentale peut être également indiquée parallèlement à la prise en charge de l'enfant.

Il n'est pas rare que, grâce à cette demande des parents d'enfants à haut potentiel en difficulté, le bilan réalisé dans notre centre constitue le premier contact du jeune et de la famille auprès d'une équipe de soins pédopsychiatrique. La reconnaissance d'un haut potentiel s'intégrant à la problématique psychologique peut alors renforcer l'alliance thérapeutique avec les soignants, chez des parents qui seraient réticents à consulter pour leur enfant auprès d'un centre médico-psychologique (CMP), d'un centre médico-psycholo-pédagogique (CMPP) ou encore d'un psychologue ou psychiatre libéral.

### *Prise en charge scolaire: le dispositif EHPI*

L'articulation entre les parents et l'institution scolaire se révèle souvent primordiale afin d'assurer une cohérence du projet thérapeutique et une réassurance de l'enfant à haut potentiel. Une prise en charge précoce d'éventuelles difficultés scolaires permet d'éviter d'entrer dans une spirale négative dont les principaux risques sont l'échec scolaire et l'aggravation de troubles psychopathologiques. C'est avec cet objectif qu'a été mis en place un partenariat avec un collègue du centre de Rennes en créant le dispositif « Enfants Haut Potentiel Intellectuel » (dispositif EHPI). Ce dispositif s'adresse aux collégiens de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>, pour lesquels un haut potentiel intellectuel a été mis en évidence dans notre Centre et qui rencontrent des difficultés dans leur scolarisation. À l'interface entre le monde de l'élève à haut potentiel et le monde scolaire, le dispositif

EHPI, coordonné à temps plein par une enseignante spécialisée de notre équipe, répond à plusieurs missions :

– l'existence, au sein du collège, d'un local réservé au dispositif permet d'accueillir et d'écouter le jeune pour assurer une transition entre la maison et le collège, lorsque la pression scolaire devient trop forte ou que le désir d'apprendre s'émousse ;

– la coordinatrice du dispositif peut, avec l'assistance d'une auxiliaire de vie scolaire (AVS), soutenir et accompagner le jeune sur le plan des apprentissages par un soutien scolaire, une aide aux devoirs, voire un accompagnement en classe dans certaines situations ;

– la troisième mission du dispositif est de médiatiser la communication élève/professeur, professeur/parent ou élève/parent lorsque celle-ci est perturbée.

Pour remplir ces trois missions, le dispositif s'appuie sur un travail en partenariat associant la coordinatrice du dispositif, l'AVS, le conseiller principal d'éducation (CPE), l'équipe médico-sociale, l'équipe de direction et des partenaires extérieurs. En fonction des difficultés de l'enfant, un emploi du temps scolaire personnalisé peut être mis en place, avec des temps de présence obligatoire sur le dispositif, un contrat d'accueil, un projet individuel au sein du dispositif, un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) au sein du collège.

Il n'existe pas actuellement de dispositif de ce type pour les classes maternelles, élémentaires ou pour les lycées. Malgré tout, en prenant modèle sur la mission de médiatisation de la communication de ce dispositif, nous pouvons, si besoin et à la demande des parents, intervenir comme partenaire auprès des équipes pédagogiques de ces différentes classes dans le projet scolaire de l'enfant.

## **Mission de recherche et de formation des professionnels**

Dès l'entretien d'accueil, les missions du centre sont explicitées à l'enfant et à ses parents.

### *Recherche clinique et épidémiologique*

À la fin de l'entretien d'accueil, le pédopsychiatre informe l'enfant et ses parents que tous les bilans réalisés au sein du CNAHP peuvent être intégrés, de façon totalement anonyme s'ils en sont d'accord, dans la base de données du centre utilisée pour les travaux de recherche clinique et épidémiologique concernant le haut potentiel intellectuel. Cette base de données réunit actuellement les bilans réalisés au CNAHP de près de

500 enfants. Le groupe contrôle est constitué d'enfants en difficulté, venus consulter mais qui ne se révèlent pas être à haut potentiel. Durant les trois premières années de fonctionnement du centre, un enfant consultant sur deux ne présentait finalement pas de haut potentiel. Depuis environ deux ans, deux enfants sur trois sont à haut potentiel. Ces deux sous-groupes (enfants à haut potentiel et enfants non à haut potentiel) sont notamment comparables car, lorsque les parents demandent la réalisation d'un bilan, ils pensent tous que leur enfant est à haut potentiel. Le centre faisant partie intégrante du service hospitalo-universitaire de psychiatrie de l'enfant et l'adolescent de Rennes, la mission de recherche concerne, à différents niveaux, tous les professionnels de l'équipe. Des recherches ont été réalisées ou sont en cours et portent sur les axes suivants :

- étude épidémiologique sur les troubles des apprentissages et la dyslexie afin de clarifier des résultats largement diffusés mais non validés scientifiquement ;
- études épidémiologiques des fréquences d'association observées en France entre d'une part le haut potentiel intellectuel, et d'autre part les difficultés scolaires, la dépression, les troubles anxieux et l'hyperactivité avec déficit attentionnel ;
- étude des relations entre le développement intellectuel précoce et les troubles du développement affectif et social ;
- étude des relations entre le développement intellectuel précoce et les troubles de l'image du corps.

### *Formation des professionnels*

Afin de sensibiliser et d'apporter aux professionnels du soin et de l'éducation nationale des connaissances théoriques et cliniques concernant les enfants à haut potentiel, une formation d'une semaine est régulièrement organisée, chaque année, à Paris ou à Rennes.

L'objectif de cette formation (comprenant une journée d'introduction à la problématique, une journée sur les prises en charge thérapeutiques, une journée sur les prises en charge pédagogiques et une journée et demi centrée sur les évaluations) est de sensibiliser, informer et former toutes les personnes travaillant avec des enfants à haut potentiel au travers d'une approche multidisciplinaire impliquant psychologues, pédopsychiatres, psychomotriciens, orthophonistes, mais aussi enseignants, psychologues scolaires et médecins scolaires. Elle associe des interventions des différents professionnels du CNAHP aux interventions d'autres professionnels spécialisés ayant une compétence et une expérience auprès des enfants à haut potentiel. Des temps conséquents de discussion avec la

salle sont également prévus durant ces différentes journées et s'avèrent tout aussi importants que les communications. Ces formations et les débats qui s'y déroulent permettent d'enrichir les échanges entre les participants et de développer un réseau national de professionnels travaillant auprès des enfants à haut potentiel en difficulté. Ce réseau est essentiel car, constitué principalement de psychologues et pédopsychiatres privés travaillant sur l'ensemble du territoire français, il permet par la suite d'adresser, pour des bilans complémentaires ou des suivis thérapeutiques, les enfants venus de toute la France et accueillis au CNAHP.

## Conclusion

Depuis l'ouverture du CNAHP, notre perspective est de permettre à tous les enfants concernés d'accéder à un dépistage précoce et aux soins dispensés par un service public afin qu'ils puissent sortir de leurs difficultés. Les écueils principaux des professionnels, équipes soignantes et équipes pédagogiques, face aux enfants à haut potentiel en difficulté, sont de nier le haut potentiel ou de minimiser leurs problèmes, ou encore de faire du haut potentiel une maladie. C'est dire l'importance d'une prise de conscience de cette problématique et du repérage le plus précoce possible de ces enfants, afin qu'un projet thérapeutique individualisé et adapté, s'étayant sur un bilan global préalable de leurs difficultés, puisse être proposé et mis en place.

Il nous apparaît indispensable d'apporter à ces enfants dépistés précocement une aide psychologique en articulation avec une aide pédagogique adaptée et un accompagnement familial, afin que leur haut potentiel puisse s'exprimer avec une ouverture sur l'environnement extérieur (vers une créativité et une amélioration des interactions sociales) et ne devienne pas un handicap. Le bilan doit dépasser l'évaluation strictement intellectuelle du potentiel et y associer l'évaluation des différentes dimensions cognitives, comportementales mais aussi socio-affectives. Une identification précoce des enfants à haut potentiel en difficulté, à partir des signes cliniques d'appel, sans pour autant être systématique si le développement de l'enfant se déroule bien, et un partenariat entre les différents acteurs (famille, professionnels de l'établissement scolaire et équipe de soins) sont des conditions nécessaires à une bonne prise en charge thérapeutique et pédagogique de ces enfants.

Notre centre s'attache, depuis sa création, à répondre aux missions qu'il s'est données (évaluation du haut potentiel et des difficultés de l'enfant, prise en charge thérapeutique faisant suite au bilan, recherche et formation) et à son objectif principal, à savoir faire de la différence de ces

enfants une source de richesse et d'épanouissement, et non de rejet et d'isolement. Actuellement, nous accueillons plus de 100 enfants par an, et proposons des suivis thérapeutiques aux enfants résidant à proximité. Par ailleurs, nous nous interrogeons sur des problématiques en lien avec le haut potentiel et développons une activité de recherche-action. Des études épidémiologiques impliquant la cohorte de plus de 500 enfants accueillis au CNAHP dans le cadre d'un bilan, permettent de clarifier, à partir d'une méthodologie rigoureuse, certaines idées, voire clichés retrouvés dans la littérature nationale et internationale (la forte prévalence de dyslexie qui serait retrouvée chez les enfants à haut potentiel en est un exemple). Nous questionnons également la pertinence et les limites des outils d'évaluation utilisés dans le domaine du haut potentiel. Une réflexion permanente au sein de l'équipe est menée (réflexion partagée, discutée et diffusée à partir de nos missions de formation), la clinique venant alimenter la recherche et la recherche permettant de développer des prises en charge thérapeutiques plus adaptées aux enfants à haut potentiel en difficulté.

## CHAPITRE 12

---

### *PSYCHOTHÉRAPIES CHEZ L'ENFANT À HAUT POTENTIEL : LA CORDE RAIDE*

*Philippe DARDENNE*

Nous aurions pu choisir d'intituler notre propos: « Quelques difficultés dans les thérapies avec les sujets à haut potentiel » mais nous avons opté pour ce titre parce qu'il souligne d'entrée un délicat exercice d'équilibre dans les airs, avec... (c'est mieux !) ou sans filet. En effet, il s'agit de spécifier certaines particularités du lien avec les sujets doués au cours de psychothérapies de suffisamment longue durée. Nous tenons à l'appellation « à haut potentiel », les motifs en ont été déjà évoqués par S. Tordjman — on peut se demander pourquoi on n'utilise pas tout simplement le terme doué comme le font les Anglo-Saxons avec le terme « *gifted* ». En tout cas, nous sommes en désaccord avec le vocable « précoce » qui permet de jeter le bébé avec l'eau du bain et laisse espérer que, l'âge venant, les problèmes seront résolus conformément à l'idéologie du nivellement dominante actuellement. Pour préciser les particularités de la relation nous avons, par ailleurs, fait référence à un film avec Clint Eastwood qui décrit les avatars d'un policier face à des meurtres à élucider et qui découvre, au cours de son enquête, une implication personnelle bien plus étendue qu'il ne l'avait imaginé<sup>1</sup>. En effet, la relation prend volontiers la tournure: « Cours après moi que je t'attrape » relation dans laquelle les enjeux narcissiques (est-ce l'essence même du transfert comme cela a été récemment proposé par des analystes germaniques?) sont importants et à l'œuvre chez les enfants, les adolescents et les adultes (nous en avons suivi quelques-uns) et aussi... chez les thérapeutes et les soignants.

---

1. Film de Richard Tuggle de 1985 dont le titre original est *Tightrope*.

Nous estimons que ceci nous ramène à la manière dont s'est constitué le narcissisme. Nous nous rappelons avoir, naguère, énoncé d'une manière sentencieuse (défaut de jeunesse?) que le narcissisme... c'était justement ce qui ne nous appartenait pas; sommé de nous expliquer nous avions fait la démonstration qu'il est possible de dire des choses que l'on croit profondes, sans les avoir vraiment élaborées! Nous ferons donc l'hypothèse d'un étayage narcissique qui se fait très tôt, rejoignant en cela la conception de l'identification primaire d'arrière-plan de Grotstein (1980). Les parents, plus spécialement la mère ou la personne qui en tient lieu (parents qui ont été eux-mêmes des enfants dans l'enchaînement des générations ce qui laisse entrevoir la circulation du don et de la dette et l'impact qu'elle aura, forcément, dans l'histoire des sujets « à haut potentiel »), occupent une place centrale en interrelation avec l'enfant car il ne faut pas oublier, comme le rappelait Michel Fain, que nous ne connaissons pas à l'avance les besoins en apport narcissique pour chacun de nous!

Nous emprunterons à René Kaës (1984), éminent théoricien de la groupalité psychique, la succession des temps de l'étayage que nous nous permettrons d'appliquer au narcissisme:

- s'appuyer sur: comme la plante sur un tuteur qui s'écroulerait si on le lui enlevait;
- se modeler sur: comme la plante qui suit les courbures du tuteur sur lequel elle s'appuie;
- prendre son envol: se décoller du tuteur ce qui entraîne toujours une émergence d'angoisse; on peut penser au skieur qui va dévaler une piste noire; Michel Soulé était accoutumé de souligner combien les astronautes étaient dans un lien de parole avec le centre de la NASA, image d'un cordon salutaire et nécessaire. Cette dépendance originaire confronte chacun de nous et, peut-être plus particulièrement le sujet doué, à une atteinte de ce qui se représente comme une image de soi omnipotente, confortée par les succès rapides (ceci a été souligné, à diverses reprises) dans l'acquisition et l'utilisation des savoirs. Tout se passe comme si le cerveau, l'intellect (à prolonger dans une perspective métaphorique) constituait une source illimitée, intarissable dans laquelle le sujet peut puiser à volonté jusqu'à épuisement des ressources... rencontre choc avec le « réel ». Alphonse Daudet a imaginé dans les *Lettres de mon moulin* le conte de « L'homme à la cervelle d'or », conte très impressionnant<sup>2</sup>, qui renvoie aussi à la circulation de la dette entre parents et enfants.

Ainsi un adolescent m'avait décrit son intelligence comme une planche très belle à regarder pour les autres, dont ses parents!, mais complètement vermoulue en dessous, ce dont personne ne se rendait compte. Nous avons

---

2. Repris par Bleandonu (2004).

fini par admettre que, pour traverser un abîme, il valait mieux avoir à sa disposition une planche, fût-elle pourrie, que d'avoir à sauter dans le vide.

Ceci nous fait considérer deux manières de maintenir la fiction de l'omnipotence : soit se conformer à la réussite, avec le risque d'avoir toujours à en faire la preuve, soit, à l'opposé, la nullipotence : « je peux faire mal, mais je peux faire encore plus mal », mécanisme qui se voit utilisé plus souvent à l'adolescence, conduite d'échec et du sujet et de l'entourage (parents, enseignants... et soignants).

Il est clair, que cette représentation origininaire de ce qui constitue notre narcissisme entraîne, inéluctablement selon nous, une animosité marquée à l'égard de l'entourage mais aussi du thérapeute : comment se dépêtrer des filets dans lesquels le sujet se sent emprêtré ?

Un adolescent que nous avons recommencé à suivre récemment nous semble illustrer cela. Il a eu la particularité de nous avoir vu il y a plus de dix ans, alors qu'il avait 7 ans et que les parents nous l'avaient amené parce qu'il était très agité en classe et s'intéressait à beaucoup de choses : il aurait commencé à parler à 1 an et parlait comme un adulte dès l'âge de 2 ans. Il utilisait magnifiquement l'ordinateur, avait appris à lire seul dès la moyenne section, mais il avait beaucoup de mal à se concentrer car il faisait plusieurs choses en même temps. Les parents avaient remarqué que son comportement était sans nuance : « il réussit ou il rate ». Outre son refus de toute consigne il avait quelques tics et se rongeaient beaucoup les ongles, il semblait s'ennuyer beaucoup et son entourage estimait qu'il s'évadait dans ses rêves. L'enseignante avait suggéré qu'il passe un test de niveau et l'estimation avait entraîné un saut de classe. De cette première rencontre avec nous, deux choses lui reviennent en mémoire :

- avoir perdu une partie de Puissance 4 entre nous, ce qui l'avait beaucoup dépité ;
- en contraste, avoir fait des « trucs bébé » avec la psychomotricienne du service.

Dix ans plus tard il est en échec scolaire et il va déclarer avec beaucoup de vigueur que c'est lui et lui seul qui en est la cause, insistance que nous avons entendue comme une revendication de propriété. Il ne travaille pas beaucoup, alors qu'il lui faudrait pourtant donner un coup de collier en mathématiques par rapport à ce qu'il veut faire plus tard, mais il n'aime ni la matière (il se décrit comme littéraire) ni, surtout, le prof. Nous ferons ensemble le test de Longeot dans lequel, après un démarrage un peu difficile, il a ensuite pris les items et s'est avéré performant ; nous le lui ferons remarquer mais il rétorquera que « ça, c'est du sport cérébral » et qu'il aime beaucoup ça avec, en arrière-plan, quelque chose que nous avons perçu comme : « Je vous ai bien eu, alors que vous pensiez m'avoir ! ». Il souhaite que nous voyions ces parents, mais en dehors de sa présence, car il y a une chose qu'il ne supporte pas, c'est la mimique de souffrance de sa mère comme si elle était responsable de ce qui lui arrive, alors qu'il le revendique hautement comme nous l'avons déjà dit. Nous avons relevé aussi l'intérêt

pour une discipline artistique où se remarque une identification au père. Bien sûr, il nous fera le coup de manquer une séance et nous téléphonera juste après pour s'excuser et prendre un nouveau rendez-vous avec un soupçon d'anxiété dans l'intonation de la voix.

C'est elle que nous voudrions mettre en exergue, car s'il y a une chose qu'il ne supporte absolument pas, c'est le spectacle de la douleur que s'infligent volontairement certains adolescents. C'est véritablement une situation phobique qui le met dans un état de malaise très marqué; or nous avons appris des parents qu'il avait fait une tentative de suicide en s'injectant de l'air dans une veine (il avait lu que c'était radical pour se donner la mort), et qu'il s'était scarifié l'avant-bras à plusieurs reprises l'année précédente. Il ajoutera qu'il veut grandir « le plus vite possible », être autonome, se marier (il a une copine un peu plus âgée que lui) pour pouvoir mener sa vie lui-même : peut-être qu'alors il pourra retourner voir ses parents, peut-être pour leur montrer sa réussite, à condition qu'il n'y ait pas là le petit frère avec qui il est en grande rivalité, petit frère qu'il admire beaucoup mais qu'il supporte mal.

Il nous semble que dans les rencontres avec les sujets à haut potentiel, l'hostilité et sa gestion constituent un épineux problème pour eux comme pour leur entourage, au risque de nous répéter parents, enseignants et soignants. Nous avons été frappé par la fréquence des dessins très « agressifs » dans la salle d'attente de la consultation pour enfants à haut potentiel en difficulté de Rennes, dessins de bagarres de science-fiction, représentations de personnages avec des commentaires quelquefois acerbes sur l'entourage. Nous ferons remarquer, au passage, que sont souvent confondus la dérision et l'humour, la dérision étant le registre essentiel qui est en lien avec la blessure d'amour-propre.

Nous évoquerons le lien avec la créativité et là nous rejoignons les préoccupations de Winnicott concernant le lieu où elle se manifeste, entre ce qui est moi et ce qui n'est pas moi : aire transitionnelle qui ne nécessite pas un l'effort d'appropriation et dans laquelle se tissent les expériences en relation avec l'environnement socioculturel et les créations. L'objet transitionnel en représente une première version, objet auquel l'enfant est attaché, et qu'il laissera un jour dans un coin sans se préoccuper de son sort, objet auquel l'enfant fait subir toutes sortes d'avaries. Comme cette petite fille qui avait une poupée qu'elle avait déchirée, mordue, salie; la mère ne devait pas y toucher et l'avait appelée cette poupée une « horreur ». Que penser lorsque l'enfant demandait son horreur pour aller se coucher ?!

Voici l'histoire d'un adolescent de 16 ans adressé par une orthophoniste qui ne comprenait pas ce qui leur arrivait, à lui comme à elle, et qui souhaitait notre éclairage : c'est un adolescent tout à fait charmant désireux de bien faire, qui ne travaille pas en classe, qui est plein de bonne volonté... mais ça ne marche pas.

Lorsque nous le rencontrons, il nous explique qu'il voulait se rapprocher de la mer car cette localisation était en rapport... avec son futur métier. Ça ne marche pas en classe, mais c'est pourtant très bien (bonne ambiance, plein de copains), et il nous décrira plus tard comment il a trouvé un « truc », à la limite de la correction, pour leur soutirer « du fric ». Il oppose Rennes à la banlieue dont il est originaire et où il se sentait en butte à l'hostilité de ses pairs.

Nous ne verrons ses parents que secondairement :

– un père accablé, une mère qui se dit aussi épuisée mais moins que son mari car elle garde espoir envers et contre tout ;

– ils déclarent, qu'ils ont, depuis toujours, c'est-à-dire dès le début de sa scolarité, soutenu leur fils, ils l'ont porté à bout de bras pour obtenir dérogation sur dérogation depuis le saut de classe jusqu'au redoublement afin de le maintenir dans un cursus normal ; ils ont en outre très peur de connaître les mêmes problèmes avec le petit dernier qui, comme le frère aîné, présente des troubles du sommeil et est lui aussi en conflit avec ses pairs.

S'il n'est pas là la première fois, il le sera par la suite et pleurera à la récapitulation de ses difficultés et de ses efforts. Deux éléments nous semblent éclairants :

– ayant pratiqué le test de Longeot avec lui, nous lui faisons remarquer qu'il est arrivé à résoudre les problèmes et qu'il ne manifeste aucun étonnement et accueille cela avec une neutralité de « bon aloi ». Il nous explique sa méthode de calcul alors qu'il ne connaît que la multiplication des chiffres par eux-mêmes (1x1, 2x2, 3x3, etc.). S'il en fait la démonstration avec la multiplication, avec la division il est mis rapidement en difficulté. Lors d'une autre rencontre il va nous apporter, sur notre demande (nous n'avions pas encore engagé de travail psychothérapique), une interrogation en histoire où ses réponses donnaient le sentiment de renvoyer l'enseignant dans ses buts. Nous lui faisons remarquer que, à la place du prof, nous estimerions qu'il se fout de nous : il est extrêmement surpris et nous décrira son grand étonnement de voir le professeur avec sa famille en dehors du lycée comme s'il n'avait pas pu se le représenter comme une personne réelle. Malheureusement ce travail n'a pas pu déboucher sur un travail de longue durée car il a quitté la région.

Nous citerons aussi le cas d'une adulte qui s'est décrite comme douée avec un débit verbal très accéléré, comme une mitrailleuse, et comme ayant eu affaire à des parents très pris par leur profession et leur vie de couple, citant des propos tenus comme inexacts et en même temps vécus par elle comme les dix commandements. Petit à petit, se dessine une configuration où elle va nous considérer exclusivement comme un professionnel par rapport à elle, sans autre existence que celle-là. Cette restriction à l'usage professionnel la rassure beaucoup quant à la neutralité de l'échange avec nous.

Ceci nous amène à évoquer, en référence à la théorisation de Bion (1982), les diverses catégories de liens :

- Pierre aime Paul (lien « love »),
- Pierre hait Paul (lien « hate »),
- Pierre connaît Paul (lien « knowledge »).

Nous pouvons imaginer les catégories de liens et les appliquer aux situations que nous rencontrons dans notre pratique aujourd'hui avec les sujets, doués ou non.

À propos de l'intelligence, j'aimerais m'arrêter sur l'expression il est « malin » pour qualifier un sujet intelligent: on ne peut pas ne pas se représenter, en arrière-plan, la figure du Malin c'est-à-dire du Diable. Cette référence nous renvoie à une présentation sur les personnes à haut potentiel au cours de laquelle un auditeur nous avait fait remarquer que les gens comme Hitler ou Napoléon étaient sûrement à haut potentiel et que nous ferions bien de ne pas nous en occuper. Propos auxquels nous aurions dû répliquer, que précisément, ces cas confirmaient que c'était une nécessité de les suivre !

D'autre part, l'intelligence avec l'ennemi peut être conçue comme une sorte de collusion entre le sujet et l'entourage à des fins répréhensibles: en effet, dans le groupe classe, lorsqu'un enfant s'entend avec l'enseignant, il est souvent renvoyé à une image de complaisance par rapport au système scolaire, voire de séduction de l'enseignant et rencontre l'hostilité des autres élèves, particulièrement chez les garçons.

Une jeune femme de 24 ans qui, adolescente, s'était mise dans une position très masochiste par rapport au groupe, avait fini par conclure qu'il était préférable de tout subir plutôt que d'être seule.

Nous soulignons ici combien les vécus de séparation sont extrêmement prégnants et difficiles à traiter par les sujets à haut potentiel qui sont, sans cloute, extrêmement sensibles à toute marque de désintérêt à leur égard. Cette sensibilité est vécue par eux comme une faiblesse qu'il faut essayer, à tout prix, de masquer.

En guise de conclusion, nous avons pensé d'une part à la réflexion d'un maître taoïste à ses disciples: « Si vous avez compris ce que j'ai dit, c'est que j'ai dû mal m'exprimer », d'autre part à Kierkegaard qui, réfléchissant sur son existence, avait estimé que beaucoup de ses prédécesseurs ayant proposé des solutions simples à des problèmes complexes, lui-même se proposait de faire exactement l'inverse, c'est-à-dire compliquer les questions. Ces boutades renvoient à la problématique qui est la nôtre: comment louvoyer entre le Charybde de la compréhension et le Sylla de l'abandon? Lucie Faure avait évoqué cela lorsque, de retour chez eux, des parents qui avaient retrouvé leur maison saccagée, avaient interrogé leurs adolescents en leur disant qu'ils voulaient comprendre; ceux-ci leur avaient répliqué: « Nous ne voulons pas de parents qui nous comprennent mais des parents qui soient là. »

Nous ferons aussi remarquer qu'il y a une différence importante entre le savoir et la pensée: la pensée demande du temps, un temps d'attente

qui suppose une certaine dose de confiance en l'avenir et en l'environnement. Or, les sujets « à haut potentiel » utilisent volontiers le savoir en compétition avec les soignants, ce qui aseptise la relation et que nous pourrions mettre sous le signe de la célèbre réplique d'Audiard : « Je ne parle pas aux cons, ça les instruit. » La position des thérapeutes, comme nous l'avons d'emblée dit, se situe sur une crête étroite, une corde raide entre le risque d'une fascination par le fonctionnement intellectuel, déjà abondamment expérimenté par le sujet doué, et l'abandon, rationalisé par une réflexion du type « ce sujet-là se débrouillera toujours ». Il a été souvent fait appel à la pédagogie de la réussite ce qui nous apparaît comporter une fuite en avant de l'ordre du toujours plus. C'est l'épreuve de l'échec que le sujet doué, comme le thérapeute, vont avoir à négocier... et peut-être avoir à considérer qu'il y a des dettes que l'on ne remboursera jamais.



***HUMOUR ET PRESTIDIGATION :***

***RESSOURCES DE L'ENFANT À HAUT POTENTIEL ET DU THÉRAPEUTE !***

*Claudine BOURGEOIS-PARENTY*

**Introduction**

Mon propos concernera les rapports que l'on peut établir entre l'humour, la prestidigitation et l'enfant à haut potentiel (EHP). Pourquoi aborder ce thème ici ? Quels liens ces deux activités ont-elles avec l'enfant dont nous parlons aujourd'hui ? Je vais d'abord traiter de l'humour et nous aborderons la prestidigitation dans un deuxième temps pour relater une expérience faite il y a quelques années et les réflexions qu'elle a amenées.

Si j'en crois ce que j'ai pu lire partout, l'EHP a le sens de l'humour particulièrement développé ou, tout simplement, il a le sens de l'humour. Rémy Chauvin, qui écrivit en 1975 le premier ouvrage sur le sujet en France, rapporte que 74 % , soit les trois quarts, des enfants à haut potentiel ont cette qualité.

De même, Elsa Goiane d'Eaubonne (1997) trouve « surprenant de constater combien le sens de l'humour est développé chez la plupart des enfants intellectuellement précoces et cela même avant qu'ils puissent l'exprimer par la parole. Plus tard, leurs plaisanteries ne sont pas toujours accessibles aux autres enfants et ils se retrouvent souvent mis à l'écart ; leurs plaisanteries ne sont pas de style vulgaire ou même trivial ; elles sont plutôt maniées en finesse et surtout au deuxième degré ».

Terrassier (2009, 1994), rapporte également que les EHP adorent l'humour et donnent à la classe une ambiance joyeuse. Il a d'ailleurs inclus l'humour comme une caractéristique de l'EHP dans son questionnaire d'identification.

Mes collègues et moi-même, dans nos consultations, sommes souvent amusés par les remarques intentionnellement humoristiques de nos patients. Car je précise tout de suite que, lorsque je parle d'humour, je veux parler de ce trait d'esprit intentionnel de la part de l'humoriste. Lorsque l'enfant fait une remarque sans intention de faire rire, ce n'est pas de l'humour. Pour qu'il y ait de l'humour, il faut qu'il y ait intentionnalité. Bref, tout le monde est d'accord sur le fait que l'enfant à haut potentiel est souvent un humoriste. Mais pourquoi? Qu'est-ce qui, dans l'humour, plaît à l'EHP?

### Humour, intelligence et affectivité

Pour y comprendre quelque chose, il faudrait d'abord en passer par les définitions... Mais on constate que, tout comme l'intelligence, l'humour bénéficie d'une multitude de définitions et que, par conséquent, il n'y en a aucune. L'humour est indéfinissable. On peut toutefois tenter, pour rire, de proposer la définition que Marcel Achard en a donné lors de son discours de réception à l'Académie française, le 3 décembre 1959: «L'humour, c'est de savoir que tout, absolument tout, est drôle, dès l'instant que c'est aux autres que ça arrive...» ou bien être plus sérieux et citer celle du *Grand Robert de la langue française*: «Forme d'esprit qui consiste à présenter la réalité de manière à en dégager les aspects plaisants et insolites, parfois absurdes, avec une attitude empreinte de détachement et souvent de formalisme.»

René Zazzo écrit dans sa préface au livre de f. Bariaud (1983) : «l'humour est une forme très tardive de l'intelligence et la plus fragile de toutes: c'est lui qui disparaît en tout premier lieu chez la plupart des malades mentaux». Le paranoïaque ne rit pas par exemple. Le schizophrène non plus. Dans les années 1950, une étude de Kazarin avait porté sur des enfants prépsychotiques (Barber *et al.*, 1987). Elle montrait que plus ils étaient indifférents à l'humour et plus ils étaient en régression psychique. Inversement, lorsqu'il se manifeste en psychothérapie, l'humour signale une amélioration de l'état du patient.

Pourquoi l'humour est-il un mécanisme si fragile et si tardif? Il est fragile parce que, mais nous y reviendrons, il mobilise en même temps, et c'est là toute sa richesse, plusieurs facultés.

Il est tardif car, en raison de sa complexité, il n'est possible de l'étudier qu'à partir de l'âge de 4 ans environ, c'est-à-dire à partir du moment où l'enfant peut s'exprimer verbalement sur le comique d'une situation, ce qui d'ailleurs, ne veut pas dire que l'enfant en deçà de 4 ans n'a pas d'humour; c'est seulement que nous n'avons pas de méthodologie fiable pour l'explorer avant cet âge. Bien entendu, je parle là d'enfants de 4 ans

standard, car justement, on vient de le voir, la présence de l'humour bien avant 4 ans pourrait déjà être un signe de précocité.

Si l'EHP y a si souvent recours, c'est que l'humour est un phénomène intellectuel qui consiste en la perception (réaction d'humour) ou en la production (création d'humour) d'une « incongruité ». Incongruité non pas dans le sens social d'une inconvenance ou d'une faute de savoir-vivre, mais dans le sens d'une discordance. Est incongrue une situation dans laquelle les éléments sont incompatibles ou contradictoires. De plus, pour qu'il y ait incongruité, il faut qu'il y ait une nouveauté par rapport à ce qui est connu. L'humour puise donc d'abord dans un stock de connaissances, dans le familier, l'élément qui va, dans un deuxième temps, subir une transformation. Elle est donc déroutante et provoque un effet de surprise. Par exemple: « Qu'est-ce qui a six pattes et qui marche sur la tête ? » Dans cet exemple, les données de la devinette orientent le raisonnement vers la recherche d'un animal étrange qui marcherait sur sa propre tête. La réponse (un pou) surprend car elle suppose une tout autre perspective.

La compréhension d'une incongruité implique un processus mental identique à celui de la résolution des problèmes (Lefort, 1986). Dans l'humour, comme dans la résolution de problèmes, les éléments doivent être perçus, analysés et compris dans leurs relations. Sont mis en jeu des processus d'induction et de subsumption (penser un objet comme compris dans un ensemble). Or, nous savons que les enfants hautement intelligents ont un fonctionnement intellectuel arborescent, dans lequel les réseaux sémantiques sont rapidement connectés, ce qui permet la mise en relation de sens apparemment éloignés les uns des autres et l'émergence de nouvelles idées.

Il est permis d'envisager que la production d'une incongruité procède d'un mécanisme intellectuel lié à la pensée catégorielle, c'est-à-dire à la capacité de liaison. Il serait d'ailleurs intéressant de rechercher la corrélation entre une épreuve d'intelligence basée sur ce type de pensée, telle que l'épreuve « Similitudes » au WISC et la production d'humour.

De plus, les enfants à haut potentiel prennent beaucoup de plaisir à l'exercice de leurs facultés. Or, la présence d'une incongruité, ou sa production, représente un défi intellectuel à relever. Généralement, face à un travail intellectuel comme une évaluation psychométrique par exemple, l'enfant à haut potentiel s'illumine, se dynamise et mène l'épreuve tambour battant. L'observation clinique le voit fournir les résultats si facilement et avec tant de plaisir que la question affleure de savoir s'il a déjà passé les mêmes épreuves auparavant. La production ou l'appréciation d'une incongruité, pour l'enfant à haut potentiel, c'est finalement l'occasion d'exercer son potentiel cognitif.

C'est aux environs de 1970 que se dessine un mouvement de recherche sur l'humour chez l'enfant, avec un auteur de référence, Mac Ghee. Celui-ci considère l'humour comme une expérience essentiellement cognitive ou intellectuelle et propose une théorie de l'humour enfantin qui suivrait globalement les stades piagétiens du développement. C'est ainsi que le premier stade, autour de 18 mois, prend son origine dans le jeu du « faire semblant ». Le deuxième stade, à partir de deux ans, est marqué par l'avènement du langage. L'enfant joue avec les sonorités des mots : « La pie, elle fait pipi ! » Il prend également plaisir à montrer un objet et à nommer autre chose. Le troisième stade est celui de l'incongruité conceptuelle : « Un vélo à roues carrées, un éléphant dans les branches... il repère bien que ce n'est pas normal » (Bariaud, 1983). Au stade quatre, à partir de 5 ans, l'enfant commence à jouer avec le sens des mots et son humour se rapproche alors de celui de l'adulte. Il comprend qu'un mot peut avoir deux significations.

Ces stades du développement de l'humour, l'enfant à haut potentiel les franchit précocement puisque, d'un point de vue intellectuel, il a au minimum 2 à 3 ans d'avance sur ses congénères. Qu'on en juge :

C'est à 2 ans que Romain qui jouait beaucoup avec deux petits entonnoirs, l'un noir et l'autre rouge avait compris que c'était donc un anto-noir et un anto-rouge.

C'est à deux ans et demi qu'Alice s'écrie qu'elle a mal à... son électricité en montrant son pied qui avait une grosse ampoule et en éclatant de rire !

C'est à 4 ans que Julien qui mange un œuf à la coque dans un coquetier en forme de cochon s'écrie : « Je mange comme un cochon ! »

Pour résumer, l'une des différentes facettes qui constituent le processus humoristique est le mécanisme intellectuel dont l'incongruité est le pivot central. Il fait appel à des processus cognitifs identiques à ceux impliqués dans la résolution de problèmes. De plus, la genèse de l'humour suit globalement les stades du développement de l'intelligence piagétienne. De ces deux manières, l'humour est lié à l'intelligence, ce qui pourrait expliquer l'observation empirique selon laquelle l'enfant intellectuellement précoce y a souvent recours.

Mais ce n'est pas tout. En effet, l'humour est aussi un phénomène affectif. Pour qu'il y ait humour, il faut qu'il y ait un effet de surprise et un affect de plaisir. Il faut non seulement manipuler une incongruité mais encore qu'elle débouche sur le sourire ou le rire. Ce qui fait d'ailleurs que l'humour est différent de l'ironie qui grince, qui gêne, qui agresse. Dans l'humour, il y a un côté bon enfant, une émotion positive et partageable. Mais surtout, il y a une mise à distance de la situation incongrue, une transformation de ce qui pourrait être perçu comme déplaisant en quelque chose d'acceptable. Je pense à un mot de Coluche : « Les psy sont très efficaces :

avant, je pissais au lit et j'en avais honte. Je suis allé voir un psy. Maintenant, je pisse toujours au lit mais j'en suis fier.»

Du côté affectif donc, l'humour, selon Freud (1927), « prend place dans la grande série des méthodes que la vie psychique de l'homme a déployées pour échapper à la contrainte de la souffrance ». Freud (1927) d'ailleurs appréciait l'humour; il aimait évoquer cette publicité d'une agence américaine de Pompes Funèbres : « À quoi bon vivre quand on peut se faire enterrer pour dix dollars? »

Freud (1927) présente l'humour comme un mécanisme de défense; l'humour s'épargne une dépense d'affect en transformant la réalité déplaisante en une réalité plus conforme au principe de plaisir. Il précise que « l'humour n'a pas seulement quelque chose de libérateur comme le mot d'esprit et le comique, mais également quelque chose de grandiose et d'exaltant. Le caractère grandiose est manifestement lié au triomphe du narcissisme, à l'invulnérabilité victorieusement affirmée du moi ». Autrement dit, faire de l'humour, c'est restaurer une image de soi mise à mal par une situation qui nous rappelle notre vulnérabilité. C'est redorer notre blason. L'humoriste est en quelque sorte le sauveur du narcissisme en danger. D'un point de vue psychanalytique, le narcissisme est au centre du processus humoristique.

On peut considérer le narcissisme sous deux angles : celui de la construction de l'image de soi par le miroir que représente autrui et celui du rapport à soi-même.

Par rapport au monde extérieur, l'enfant précoce se construit dans un décalage constant entre lui-même et son environnement. Je vous livre le témoignage d'un parent :

Thomas est entré à l'école maternelle à 2 ans et 9 mois car il est né en novembre. Il piaffait d'impatience à l'idée « d'apprendre des choses » et se préparait depuis longtemps. Le jour de la rentrée scolaire, il était réveillé avant le reste de la maisonnée, debout, ses vêtements déjà enfilés et manifestement surexcité. Lorsque nous sommes allés le chercher, le soir, nous l'avons trouvé bizarre... Son enthousiasme était tombé. La maîtresse nous a expliqué qu'il avait voulu chanter une chanson dont il connaissait les paroles compliquées et que les autres enfants s'étaient moqués de lui. Thomas n'avait pas pu terminer sa chanson et avait pleuré.

Il y aurait de multiples exemples à citer, montrant l'incompréhension et le rejet de l'entourage vis-à-vis de l'enfant très doué. Celui-ci provoque une inquiétante étrangeté et l'environnement y répond parfois par une attitude humiliante ou agressive qui blesse le narcissisme de l'enfant et le fait douter de lui. Notre image de nous-mêmes se construit dans les échanges avec l'environnement. Or, les échanges négatifs avec les autres,

que l'enfant intellectuellement précoce vit année après année, fragilisent son image de lui-même. Son narcissisme est constamment sur la sellette. Il se sent différent sans en connaître la raison. Au cours d'une interview, un journaliste demandait à une grande pianiste s'il était difficile d'être un enfant prodige. Sa réponse illustre notre propos :

« En fait, quand on est enfant, on ne connaît pas exactement la signification de cette expression mais on se rend compte que la vie que l'on mène et la manière de penser sont différentes de celles de ses petits camarades. Les gens vous regardent comme une bête curieuse et comme un être anormal. Un peu comme un singe<sup>1</sup>. »

L'humour représente alors pour l'enfant à haut potentiel une défense de choix. Il est d'autant plus une « magistrale démonstration de force narcissique » (Assoun, 1992) qu'il assure, en même temps qu'une restauration narcissique, un mode de communication particulièrement sympathique pour le groupe social : quand on fait rire, on lui devient sympathique.

Toutefois, l'expérience sociale, en particulier scolaire, n'explique pas totalement la fragilité narcissique de l'enfant à haut potentiel. Il existe également des causes internes à cette souffrance que nous proposons de relier à l'extrême lucidité du regard que cet enfant porte sur lui-même et sur le monde qui l'entoure.

Être lucide sur soi-même, c'est être sans illusion. C'est se voir tel qu'on est. C'est échapper à toute image idéalisée de soi. En quoi l'intelligence est-elle liée à la lucidité ?

Si on admet que l'intelligence est une capacité à traiter l'information, on peut considérer qu'une très grande intelligence pourra traiter de très nombreuses informations et plus rapidement. Très actif dans ce processus, l'enfant intellectuellement précoce paraît, dès le plus jeune âge, entièrement orienté vers l'extérieur, tendu vers la détection des multiples stimuli sensoriels. Les travaux de Laurence Vavre Douret (2002) ont bien mis en évidence l'équipement neurologique de l'enfant à haut potentiel qui lui permet un meilleur traitement de l'information. De nombreux parents témoignent d'ailleurs du fait que, très tôt dans le berceau, leur enfant scrutait l'environnement avec une attention stupéfiante. Il est permis d'envisager que l'enfant assimile rapidement les propriétés de la réalité environnante et construise de cette manière sa lucidité. Par rapport à la construction de l'image de soi, l'enfant découvre très vite ses limites, c'est-à-dire le fossé qui existe entre ses ambitions et ses capacités de réalisation. Il a souvent beaucoup d'idées mais peu de moyens de les réaliser. Sa maladresse gestuelle, son immaturité psychomotrice, sa petitesse, sa fragilité

---

1. Interview de Sandrine Erdely-Sayo par Alex Cohen, juillet 2002, consultable sur <[www.cinethea.com](http://www.cinethea.com)>.

corporelle, ne lui permettent pas de concrétiser des idées souvent élaborées. Ces enfants-là souffrent tôt d'un défaut d'adaptation entre leur pensée et la réalité de leurs performances. Il y a une forme de désillusion quant à la toute-puissance infantile. Ajoutons à ce constat une autre hypothèse, en partant du témoignage de certains parents. C'est ainsi que Mme B. confiait :

Elle avait deux mois. Elle était tranquille dans son couffin mais, comme je ne l'entendais pas, je suis venue voir si tout allait bien et je me suis penchée vers elle. J'ai véritablement « heurté » son regard. Dans mon souvenir, j'ai perçu un regard noir alors qu'elle avait les yeux très bleus. C'était un regard d'une intensité incroyable. Je sentais dans son regard sa présence totale au monde. Je me suis sentie un peu mal à l'aise, presque effrayée.

Peut-on envisager que ce que cette petite fille a perçu, dans le regard de sa mère, c'est cette surprise et ce malaise ? Peut-on suggérer que l'image renvoyée par le regard maternel — surprise et étrangeté — très bien capté par l'enfant, a installé une première ombre sur le sentiment de béatitude du bébé et inauguré une fragilité narcissique ultérieure ? Peut-on faire l'hypothèse que le nourrisson, par ses compétences particulières très précoces qui ne s'ajustent pas aux attentes parentales, puisse être à l'origine d'une dissonance dans la relation à ses objets, d'une fissure prématurée dans le continuum mère-enfant, laquelle participerait à une certaine incertitude narcissique ?

Relation précoce d'objet insuffisamment ajustée, conflit ultérieur intense entre moi et moi idéal, expériences sociales blessantes, difficultés d'échange avec les autres, toutes ces causes conduisent, séparément ou bien conjointement, à une désillusion sur soi et sur le monde extérieur. La lucidité installe alors une crudité dans le rapport au réel, crudité qu'il s'agit d'adoucir d'une manière ou d'une autre, par exemple en en riant : « L'humour est une désillusion joyeuse », disait André Comte-Sponville (1999).

En résumé, d'un point de vue affectif, l'humour permet à l'intelligence de supporter la détresse qui résulte d'une vision trop lucide de soi et des autres. C'est un mécanisme de défense singulier qui joue avec la réalité et en extrait un plaisir compensatoire. L'enfant intellectuellement précoce y a recours pour restaurer une image de lui-même fragile, constamment malmenée par des relations objectales malaisées.

Enfin, l'humour est un mécanisme social. Bergson disait que pour comprendre le rire, « il faut le replacer dans son milieu naturel, qui est la société. Il faut surtout en déterminer la fonction utile, qui est une fonction sociale. Le rire doit avoir une signification sociale ».

En fait, il revêt plusieurs fonctions :

– il permet la communication entre les divers membres du groupe et renvoie alors aux théories de la communication ;

- il dénonce les dysfonctionnements de la société et se fait le défenseur de la justice;
- il affirme une appartenance groupale et culturelle.

Je ne développerai pas les deux premiers points encore qu'il y aurait beaucoup à dire sur la fonction du paradoxe (école de Palo Alto, théories de la communication) concernant le premier point, et sur la sensibilité des précoces à l'injustice concernant le deuxième point.

Je voudrais juste dire quelques mots sur les liens entre l'humour et la précocité intellectuelle du point de vue d'une communication sociale particulièrement séduisante et qui affirme une appartenance.

Dans les associations qui l'accueillent et au cours des activités qu'il pratique, l'enfant à haut potentiel manifeste un humour qui lui est propre et que ses semblables à haut potentiel reconnaissent. Cet humour fonctionne comme un signe de reconnaissance qui échappe aux autres enfants mais qui rapproche les EHP. Il se caractérise souvent par une profusion de jeux de mots — généralement calamiteux — qui s'exercent sur toutes les situations du moment. Il est d'ailleurs curieux que plus le jeu de mots est tiré par les cheveux et plus il les fait rire.

Très fréquemment même, leur humour joue avec le sens primaire des mots :

- « Dis-moi Antoinette, où est Pierre? »
- Moi, Antoinette, où est Pierre? »

Ce type de jeu de mots, très fréquent chez l'enfant à haut potentiel, provoque instantanément des réactions du type « Ce que tu es bête ». Et il est assez curieux de constater combien ce « ce que tu es bête » est rassurant. Il signifie que l'on peut rire de choses simples, un peu comme les enfants, et que l'on a donc bien quelque chose en commun, toujours à l'œuvre en chaque être humain au-delà des différences: je veux parler des racines enfantines de l'humour et du rire. Et mieux vaut passer pour quelqu'un de bête qu'être tout seul.

Car le grand drame de l'enfant à haut potentiel est son isolement. Très tôt, l'enfant à haut potentiel est écarté du groupe, au point que son isolement est l'un des critères de son identification. Rappelons quelques causes de cet évincement: l'enfant à haut potentiel comprend davantage que les autres enfants et différemment. Il s'intéresse à des domaines qui indiffèrent ses congénères et enfin, d'un point de vue affectif, son extrême lucidité altère son rapport à lui-même et à autrui. Ses relations sociales s'en trouvent compliquées. Pour un enfant intellectuellement précoce, trouver des amis relève de l'exploit. Comme Jonathan Livingston le Goéland, banni du groupe pour avoir voulu voler plus haut que les autres, l'enfant

à haut potentiel est rejeté à cause de sa différence. Généralement, il renonce très tôt à se faire accepter et se replie sur lui-même. Dans la cour de récréation, il est souvent seul, désœuvré à moins qu'il ne lise un livre pour s'occuper et avoir une contenance, ce qui lui vaut les taquineries de ses camarades. On conçoit donc que l'humour, en séduisant l'auditoire, achète l'intérêt du groupe envers lui et lui permette d'échapper à la menace d'isolement.

Malheureusement, l'humour de l'enfant à haut potentiel reste souvent incompris et l'incompréhension des auditeurs accélère encore sa mise à l'écart. Certains en effet déclarent « qu'ils ont utilisé l'humour mais ils ont vite réalisé que cet humour n'était ni compris ni apprécié des autres élèves de la classe. Ils ont donc appris à ne plus faire d'humour en classe et à n'en faire qu'avec leurs amis proches » (Ziv, Ziv, 1990).

En conclusion de cette première partie, je dirai donc que l'humour, par sa complexité, par son appartenance à tous les champs du fait humain agit, je cite Winnicott, comme « une des manifestations spontanées les plus belles de l'esprit humain » et j'ajoute, des plus complètes.

Puisque c'est un phénomène cognitif, on conçoit qu'il trouve à s'exercer chez les enfants à haut potentiel dont l'univers cognitif demande des stimulations permanentes.

En tant que phénomène affectif, l'humour pourrait permettre à ces enfants de négocier les exigences de leur univers pulsionnel et d'une réalité dont les aspérités provoquent tant de blessures difficiles à guérir. Être à haut potentiel, c'est être différent. Non seulement du point de vue d'une intelligence quantitativement plus élevée et qualitativement particulière, mais également à cause des expériences qui en découlent et qui installent une incertitude identitaire.

En tant que phénomène social, l'humour serait bien commode à ces enfants pour installer du lien avec les autres alors qu'ils sont menacés d'isolement. Penser l'humour chez l'enfant intellectuellement précoce se justifie donc dès l'instant où l'humour dévoile les relations qu'il entretient avec l'intelligence, la pensée, la souffrance et l'enfance.

Si l'humour est utile à l'enfant à haut potentiel, peut-on concevoir qu'il soit également utilisable comme un outil de détection de cet enfant particulier? Et où est-il le plus urgent de détecter cet enfant, sinon à l'école, lieu de toutes les difficultés, de toutes les incompréhensions? Quelle place occupe l'humour chez l'enfant à haut potentiel en situation scolaire? Toutes ces questions ont conduit à la mise en place d'une recherche exploratoire afin de confronter les données théoriques aux faits de l'expérience.

## Présentation de la recherche

Cette recherche a été menée dans dix écoles primaires des Pyrénées-Orientales durant l'année scolaire 2000-2001, auprès de 37 classes. Elle a concerné au total 837 enfants de 8 ans et 3 mois à 11 ans et 3 mois, parmi lesquels 36 EHP, ceux-ci étant définis par des résultats au PM 38 s'éloignant d'au moins deux écarts-types de la moyenne du groupe.

Mon objectif était de savoir si les enfants intellectuellement précoces produiraient spontanément davantage d'humour que les enfants standard. Je ne souhaitais pas travailler sur leur compréhension humoristique, certains travaux ayant prouvé qu'elle était, dans ce domaine, supérieure à celle des autres enfants. Je voulais travailler sur la création d'humour en contexte naturel, car il me semble que le caractère spontané de la production d'humour renseigne sur la disposition psychologique de son créateur bien plus que si cette production répond à une consigne. Il est évidemment aussi difficile de créer sur commande que de jouer sur consigne, deux activités qui nécessitent un certain degré de liberté. En demandant à un enfant de fournir des réponses drôles, nous risquions de bloquer une bonne part de ses facultés créatrices. Nous avons donc écarté toute méthodologie fondée sur une injonction de cet ordre. Nous espérons avoir ainsi réussi à préserver la spontanéité humoristique des enfants, en autorisant les réponses drôles des enfants mais en ne les exigeant pas.

Quelle a été la procédure utilisée ?

– La première étape a consisté en la passation du test PM 38 afin de mesurer le niveau intellectuel. Ce test a été choisi pour sa facilité d'utilisation collective ainsi que sa relative indépendance des facteurs culturels et sociaux.

– La deuxième épreuve a consisté à faire remplir aux enfants un questionnaire sociométrique d'humour. L'objectif de ce questionnaire, qui nous a été suggéré par Avner Ziv (Ziv, 1976; Ziv, Diem, 1987; Ziv, Ziv, 2002), était de faire désigner par chaque élève de la classe le ou les enfants qui font rire en classe ou dans l'enceinte de l'école. Dans le même temps, l'enseignant de la classe devait remplir son propre questionnaire visant à désigner l'enfant qui, selon lui, faisait le plus rire les autres, ou le faisait le plus rire, lui.

– Enfin, la troisième étape a consisté en la passation du test de créativité de Torrance dans lequel nous avons ajouté l'indication suivante : « Vous avez tout à fait le droit de donner des réponses drôles si elles vous viennent à l'esprit. » Ce test est constitué d'une partie verbale et d'une partie « non verbale » dans laquelle il s'agit de compléter des dessins. C'est pourquoi les résultats sont organisés selon ces deux critères.

Tout d'abord, au risque de décevoir, il n'existe pas de corrélation entre la désignation d'un enfant comme « drôle » par ses pairs et la précocité

intellectuelle. D'un point de vue statistique, les enfants qui font rire leurs pairs, en classe, ne sont pas les enfants intellectuellement précoces. Il y a donc lieu d'abandonner l'idée fréquemment exprimée selon laquelle l'élève intellectuellement précoce fait rire les autres en classe parce qu'il s'ennuie. C'est sans doute le cas de quelques-uns mais ce n'est pas le cas de la majorité des élèves à haut potentiel.

Il n'y a pas non plus de corrélation statistique entre la désignation d'un enfant comme « drôle » par l'enseignant et la précocité intellectuelle.

Il n'existe pas davantage de relation linéaire entre le QI et le nombre de réponses humoristiques au test de créativité de Torrance. L'affirmation « plus le QI est élevé et plus l'enfant a de l'humour » n'est pas vérifiée dans cette étude.

Par contre, certaines particularités apparaissent si l'on regarde les résultats dans le domaine verbal (voir figure 1) :

– il existe une corrélation positive entre le niveau de réussite à un exercice intellectuel et la flexibilité mentale, telle que sollicitée par un test de créativité verbale ;

GROUPE	NOMBRE	INDICE D'FLEXIBILITE				THEMES									
		MIN	MAX	MOY.	t de Stud.	réponses humoristiques		flexibilité	imagination	oralité	analyse	sexualité	obscurité	agressivité	moy
						Nb	t de Stud.								
Surdoués	36	83,14	146,68	106,57	2,44	2,56	1,17	0,11	0,11	0,31	0,14	0,06	0,56	0,11	
Standards	96	63,46	141,70	98,81	2,44	1,39	3,97	0,77	0,02	0,08	0,09	0,11	0,05	0,26	0,00
Général	132	63,46	146,68	100,92	2,44	1,71		0,88	0,06	0,09	0,16	0,12	0,05	0,34	0,03

Rappel : La zone de rejet de  $H_0$  se situe au-delà de la valeur critique  $t = 2,33$  au seuil  $P = 0,1$

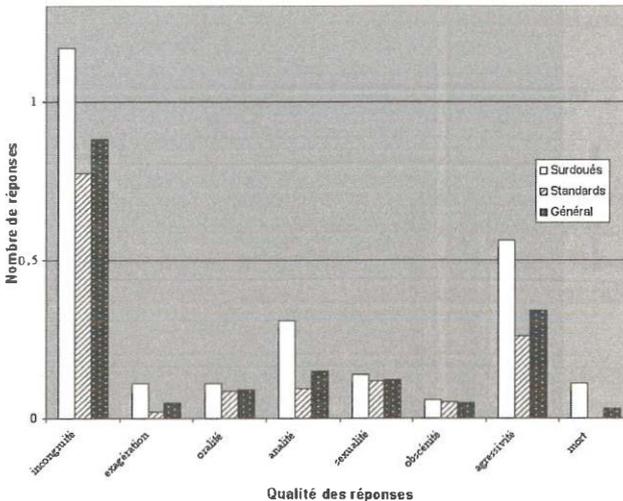


Figure 1 : Production d'humour au test de Torrance, expression verbale

– le nombre de réponses humoristiques verbales du groupe des enfants à haut potentiel est également très nettement supérieur à celui des autres enfants standard ;

– l'EHP a, plus que tout autre enfant, recours à l'incongruité brute comme ressort de son trait humoristique ;

– l'analité est un registre qui l'inspire ;

– l'humour est, pour lui plus que pour tout autre, l'occasion d'exprimer ses pulsions agressives ;

– enfin, lui seul plaisante verbalement de la mort.

En termes de qualité, le trait d'humour de l'enfant à haut potentiel se distingue par quelques particularités : recours privilégié aux thèmes incongrus, du registre de l'analité, agressifs ou morbides.

Si l'on regarde maintenant les résultats au test d'expression figurée (figure 2), on constate un indice de flexibilité non significatif. Cependant, n'oublions pas que les enfants à haut potentiel ont souvent des difficultés graphiques qui peuvent avoir influencé ce résultat. Ceci vaut d'ailleurs pour le nombre de réponses figuratives. Par contre, d'un point de vue qualitatif, on retrouve certaines particularités :

GROUPE	NOMBRE	INDICE DE FLEXIBILITE				THEMES											
		MIN	MAX	MOY.	t de Stud.	réponses Humoristiques		THEMES									
						Nb.	t de Stud.	incongrus	analité	agressifs	morbides	sexuels	obscènes	agressifs	mort		
Surdoués	38	85,19	113,5	102,67	0,51	2,53	2,28	0,17	0,53	1,28	0,17	0,06	0,08	0,06	0,03	0,06	0,19
Standards	96	78,1	115,6	101,49		1,91		0,16	0,66	0,54	0,13	0,04	0,09	0,09	0,04	0,02	0,04
Général	132	76,05	115,6	101,81		2,06		0,16	0,62	0,61	0,14	0,05	0,07	0,09	0,04	0,03	0,01

Rappel : La zone de rej et de  $H_0$  se situe au-delà de la valeur critique  $t = 2,33$  au seuil  $P = 0,1$

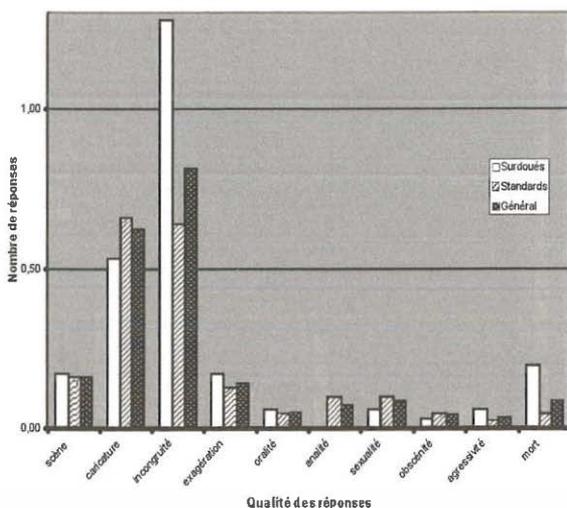


Figure 2 : Production d'humour au test de Torrance, expression figurée

- il privilégie encore l'incongruité ;
- il utilise plus souvent que les autres enfants le thème de la mort comme support de son trait humoristique.

À partir de ces données qui pourraient déboucher sur de multiples recherches complémentaires, comment utiliser l'humour chez l'enfant à haut potentiel ?

### **Champ pédagogique**

En reprenant les différents registres que l'humour mobilise, on peut envisager que l'humour peut :

- ranimer le désir d'apprendre chez l'EHP,
- lui servir de liant social,
- lui permettre de restaurer une image de soi abîmée, donc de lui redonner confiance en lui.

Dans le domaine des apprentissages, c'est donc le champ pédagogique qui est concerné. On sait que les difficultés scolaires de l'enfant à haut potentiel ont pour causes :

- la prévalence probable des processus simultanés sur les processus séquentiels, sorte de photographie immédiate et globale du problème à résoudre et de sa solution ;
- la rapidité de la pensée ;
- la complexité des réseaux sémantiques incriminés ;
- l'intuition.

Ces spécificités entravent l'apprenant à haut potentiel dans les conditions habituelles d'apprentissage.

### ***Le modèle d'apprentissage frontal***

Dans ce modèle, l'enfant est censé recevoir et mémoriser les messages transmis par l'enseignant. Cette pédagogie suppose qu'apprenant et enseignant soient mobilisés par les mêmes questions et possèdent le même cadre de référence. Dans le même temps, les deux parties doivent raisonner de la même manière.

On se doute que l'enfant à haut potentiel n'y trouve guère son compte. Comme il s'agit d'un enfant en avance, les questions qu'il se pose sont généralement bien différentes de celles que se posent les enfants de son âge. L'enseignant, dont les points de repère s'appuient sur le niveau des enfants standard, n'apporte pas de réponses à l'enfant à haut potentiel. Ce dernier s'ennuie et se désintéresse du cours qui ne le concerne pas. Ou bien,

à une question simple qui lui est posée, il ne peut pas répondre par une évidence. André Giordan (Giordan et Binda, 2006) donne l'exemple suivant : à la question « Par quel mécanisme une plante fabrique-t-elle de l'oxygène? », l'enfant à haut potentiel ne répondra pas : « Grâce à la photosynthèse », réponse qui est la plus simple mais qu'il ne saurait donner précisément parce qu'elle est trop simple, trop évidente. Il cherchera une réponse plus complexe, que peut-être il ne trouvera pas, ce qui lui fera dire : « Je ne sais pas. » Mais s'il la trouve, alors il dira : « Parce que les chloroplastes captent la lumière. »

### *Le modèle behavioriste*

Fondé sur le conditionnement, ce modèle propose des apprentissages réflexes, organisés autour des renforcements positifs ou négatifs. Ils concernent les apprentissages « par cœur »... Je ne m'étendrai pas sur l'aversion de l'enfant à haut potentiel pour le par cœur.

### *Le modèle constructiviste*

Inspiré de la théorie de J. Piaget (1959), ce modèle propose de prendre contact avec l'objet à connaître, sorte d'expérience première qui permet d'assimiler les données de la question, ce que l'on pourrait appeler une « mise en situation ». Théoriquement l'apprenant va construire, à partir de ces données, une nouvelle connaissance enrichie des informations fraîchement collectées. Il va en quelque sorte s'accommoder à la nouvelle configuration de la question.

Dans la pratique, l'enfant à haut potentiel adhère sans doute davantage à ce modèle qu'aux précédents, mais les résultats sont très variables.

La pédagogie de l'enfant à haut potentiel doit proposer ou bien des médiations ou bien des solutions plus globales qui intègrent l'affectif, le cognitif et le sens des apprentissages.

Dans cette optique, l'humour peut être un outil pédagogique de choix qui réconcilie l'enfant avec l'enseignement. On pourra objecter que, si un tel enseignement s'adresse à l'ensemble des élèves d'une classe, il ne représente pas une pédagogie différenciée à l'intention des enfants à haut potentiel. Nous proposons l'idée que, compte tenu de l'attrait que l'humour verbal représente pour ceux-ci, un enseignement présenté avec humour, dans un établissement scolaire classique, limite leur ennui et leur risque de désinvestissement. En l'absence de structures plus adaptées à leurs processus intellectuels, l'humour apparaît comme un outil pédagogique particulièrement efficace avec eux, et dont les autres enfants peuvent

également bénéficié. Il est une aide précieuse pour les enseignants soucieux de ranimer l'élève dont le plaisir d'apprendre est en voie d'extinction.

Lorsque la structure de l'établissement est plus appropriée aux EHP, l'humour peut être utilisé comme un stimulant de la créativité. Dans un certain nombre d'établissements scolaires de ce type, il est utilisé comme support de diverses activités : aux États-Unis, dans certains programmes spécifiques à ces enfants, fondés sur les arts langagiers recourent très tôt à l'humour en respectant les stades piagétiens du développement ainsi que les conceptions de Paul Mc Ghee (1972) : entre 4 et 6 ans, les élèves sont initiés au clownesque, aux rimes « stupides », etc. Ceux de 7 et 8 ans apprennent à faire des plaisanteries et les enfants plus âgés, jusqu'à 12 ans, s'entraînent aux jeux de mots. L'utilisation de l'humour installe un climat de communication et stimule les processus de pensée et d'apprentissage. Par ailleurs, comme ces enfants préfèrent créer plutôt que mémoriser, les programmes scolaires leur présentent les concepts qu'ils doivent assimiler sous forme de saynètes dont il faut organiser la mise en scène, saynètes qui incluent des situations humoristiques. Cette pédagogie encourage la création humoristique. Elle satisfait l'enfant précoce car elle lui permet d'exercer ses talents sémantiques. Elle lui donne également l'occasion d'assurer sa maîtrise de l'objet épistémique et d'apprendre avec plaisir.

En résumé, l'humour peut être utilisé en classe, dans certaines conditions, comme indicateur des potentialités intellectuelles existant au sein d'une personnalité créative. C'est un mode d'expression indépendant des performances scolaires et qui peut être utile pour situer les capacités d'un enfant qui présente de mauvais résultats scolaires, comme c'est malheureusement le cas de certains enfants à haut potentiel. C'est également un outil pédagogique efficace pour enseigner à ces enfants de manière plaisante en respectant leurs processus cognitifs et affectifs.

### **Champ psychothérapeutique**

L'enfant à haut potentiel est un enfant à risque psychopathologique. Nous avons vu que son extrême lucidité, son hypersensibilité, la fragilité de l'image de soi, les difficultés de communication, l'organisation de sa personnalité, sont autant de facteurs de souffrance affective. S'il n'est pas diagnostiqué tôt, il peut construire une image de lui-même fautive, se croire fou ou entrer dans la dépression.

Comme l'ont montré certains auteurs (Revol *et al.*, 2002) au cours des années de maternelle, l'inadaptation de ces enfants s'exprime surtout par des désordres comportementaux : troubles caractériels, agressivité, troubles du sommeil, de l'appétit, énurésie, agitation psychomotrice

à ne pas confondre avec l'hyperactivité... À l'école primaire, les mêmes symptômes se manifestent, mais s'y ajoutent l'indiscipline et des réactions d'automutilation. Apparaissent également ce que certains parents décrivent comme « une grande timidité » ou l'anormale sagesse du « faux self ». Les difficultés scolaires se précisent : trouble de l'attention, négligence des consignes et refus du travail scolaire. Chez l'adolescent à haut potentiel, l'inhibition intellectuelle et la dépression sont d'observation courante. Elles s'accompagnent souvent de conduites anti-sociales, de comportements psychopathiques et de passages à l'acte à tendance suicidaire. Mais, au milieu de sa détresse et de sa solitude, l'enfant à haut potentiel sourit toujours d'un calembour ou tourne en dérision sa propre souffrance. Il demeure sensible aux jeux de mots et aux plaisanteries qu'il trouve encore la force de produire lui-même. Arielle Ada (1999) remarque que « l'humour reste, en dépit de tous les drames, une des caractéristiques des enfants doués ». L'humour peut alors être la perche tendue par l'adulte pour aider l'enfant meurtri, comme elle est parfois l'ultime tentative de l'enfant pour faire entendre sa singularité.

Les psychothérapies qui utilisent l'humour, le rire ou plus généralement le champ du comique sont d'instauration récente. L'idée d'utiliser le rire pour guérir était déjà venue à quelques-uns dans le domaine somatique. Norma Cousins (1980) affirme s'être guéri de sa spondylarthrite ankylosante en visionnant quantité de comédies chaque jour de son hospitalisation, puis dans sa chambre. En 1983, H. Rubinstein propose la mise en place d'une « gélothérapie » destinée à favoriser la guérison du corps grâce à des séances de franche rigolade. Dans cet ordre d'idées et sous l'impulsion de C. Simonds fondatrice et directrice de l'association « Le Rire Médecin », certains services hospitaliers ont ouvert leurs portes aux clowns pour favoriser la guérison des enfants malades. Les professionnels de la psyché se sont mis ensuite, eux aussi, à faire rire<sup>2</sup>.

Avec l'enfant à haut potentiel, la psychothérapie médiatisée par l'humour a davantage de chances de succès qu'une psychothérapie plus classique. L'enfant à haut potentiel met son intelligence au service des défenses névrotiques, « obsessionnalise » ses pulsions, rationalise ses comportements aberrants et tente de ligoter la relation avec une logique apparemment sans failles. Son intelligence est l'armure qui le protège de l'autre. En cours de thérapie, il s'en sert pour argumenter, justifier, polémiquer, bref, pour résister à la prise de conscience. Lorsque l'enfant à haut potentiel va mal, il affiche un mépris souverain pour ceux qui veulent l'aider. Du haut de sa toute-puissance, il agresse de ses sarcasmes la situation psychothérapeutique. Aucun moyen de l'atteindre, sinon en déstabilisant

---

2. « Le clown et le psy », *Journal des psychologues*, n° 189, juillet-août 2001.

ses raisonnements intellectuels grâce à des procédés inattendus. L'humour, qui répond par la bienveillance à l'agression ironique, agit sur l'enfant à haut potentiel comme un « sésame », un mot magique qui parle à son besoin d'activité cérébrale, qui reconnaît ses capacités de compréhension, qui propose de baisser les armes. Or, l'enfant à haut potentiel a un immense besoin d'être reconnu, lui dont la relation à l'autre est marquée du sceau de l'incompréhension. Paradoxalement, l'humour empêche l'enfant de s'installer dans un système défensif intellectuel trop rigide grâce à la distance qu'il instaure entre le Moi et le Surmoi. Selon A. Eiguier (1988), « l'humour a une fonction anti-intellectualisante ». Il favorise les libres associations, suggère les interprétations sans jamais imposer.

Mais l'entreprise est délicate. L'humour doit rester une surprise bienvenue. Il ne doit jamais devenir une habitude car alors l'enfant à haut potentiel, qui se lasse facilement, fuirait à jamais. Il ne doit pas non plus être une consigne car l'enfant se fermerait instantanément. Et d'ailleurs, l'humour y perdrait toute sa substance. Il doit rester un petit moment privilégié et furtif de jeu cognitivo-affectif aussi simple et émouvant qu'une main tendue.

### **Et la prestidigitation ?**

Il y a un autre outil thérapeutique, construit sur le même principe que l'humour et qui, tout comme lui, remporte un grand succès auprès des enfants à haut potentiel, je veux parler de la prestidigitation. Dans l'humour comme dans la prestidigitation, il s'agit de transformer une réalité en une autre réalité plus plaisante avec un effet de surprise et un affect de plaisir. Dans l'humour comme dans la prestidigitation, l'acte s'adresse à un autre et demande sa complicité. Enfin, dans l'humour comme dans la prestidigitation, l'intelligence occupe une place centrale. Que dire de la magie ?

La magie est née de l'intelligence. Face à l'étonnant spectacle de la nature, face aux innombrables mystères qui peuplaient leur vie et sur lesquels leur intelligence croissante les faisait s'interroger, les premiers hommes n'eurent tout d'abord qu'une réponse : « C'est magique ! » Pour apaiser les forces supérieures et invisibles qui semblaient diriger l'univers, nos primitifs ancêtres inventèrent des rites pour lesquels un officiant s'avéra nécessaire. Ce fut le sorcier. Le sorcier était le seul des humains capable d'égaliser la nature, voire de lutter contre. Le sorcier connaissait les « trucs ». Ainsi, l'intelligence humaine inventait des pratiques donnant l'illusion d'une maîtrise des éléments de la réalité par le truchement d'une énigme<sup>3</sup>. »

---

3. < <http://lmagicien.artblog.fr/36033/Histoire-de-la-magie/> >.

Actuellement, parmi les grands maîtres de l'illusion, successeurs de Harry Houdini, on peut citer Lance Burton ou David Copperfield. Ce dernier ne se contente pas d'être un génie de la prestidigitation. Il a également compris l'intérêt thérapeutique de ce domaine. C'est pourquoi il a créé le Project Magic, un programme de réhabilitation qui aide à renforcer la dextérité et à retrouver un usage normal des membres chez les handicapés, par l'utilisation de manipulations et de techniques de prestidigitation. Actuellement, son programme est appliqué dans plus de 1 000 hôpitaux à travers le monde.

En France, il existe une association loi de 1901, qui a pour objet, dans la mouvance de l'association Project Magic, « d'aider au développement de la personne humaine par l'utilisation des techniques de l'art magique (illusionnisme) voire des arts annexes en tant qu'outils thérapeutiques ». Les objectifs que cette association cherche à atteindre sont les suivants :

- dans le domaine physique, travailler toutes les préhensions, le schéma corporel, la latéralité, le renforcement musculaire ;
- dans le domaine psychologique, travailler la motivation, la nouvelle image de soi et le nouveau regard des autres sur soi, le dépassement de soi, la confiance en soi ;
- dans le domaine social, travailler son appartenance à un groupe (il faut signer l'engagement au secret), l'ouverture vers les autres, la prise de parole, etc. ;
- dans le domaine cognitif, travailler la mémoire, l'attention, la concentration, le raisonnement, l'imagination, etc.

Il y a quelques années, un stage de prestidigitation d'une semaine, en direction des enfants à haut potentiel âgés de 9 ans à 12 ans, a été organisé dans les Pyrénées-Orientales. Le choix de cette médiation était lié aux spécificités de la prestidigitation et aux besoins de ces enfants. En effet :

- s'ils courent le risque de voir leur intérêt pour les apprentissages s'éteindre par ennui, il faut leur proposer des apprentissages nouveaux qui convoquent leur intelligence sur un terrain vierge de connaissances trop ouvertement scolaires. Il s'agit de leur donner un objet à penser mais à penser avec plaisir ;
- s'ils souffrent d'une fragilité de l'image de soi, il faut leur proposer des activités valorisantes à leurs yeux et valorisantes aux yeux des autres (avec prudence sur ce dernier point car il s'agit d'un comportement séducteur qui doit être finement dosé). La prestidigitation, qui s'entoure de mystère et d'incompréhensible force l'intérêt, voire l'admiration du public ;
- s'ils sont encombrés d'une maladresse gestuelle ou d'une difficulté attentionnelle, la prestidigitation leur impose une sévère discipline d'entraînement. Pour maîtriser une routine, c'est-à-dire un enchaînement de passes, il faut répéter le même geste durant des heures. Bizarrement, alors qu'ils ont

horreur de la répétition, de la routine, ils ne rechignent pas à celle-là. Cet entraînement prend la place d'une rééducation de la psychomotricité fine, en particulier de la dextérité manuelle, mais sous une forme ludique ;

– s'ils ont parfois tendance à survoler les questions et à manquer de rigueur lorsqu'ils exploitent un thème, la prestidigitation les encourage à exiger d'eux-mêmes beaucoup de travail et les contraint à un résultat. Une routine insuffisamment travaillée conduit inmanquablement à un échec cuisant ;

– enfin, s'ils ont du mal à s'intégrer dans un groupe, la prestidigitation leur offre une identité groupale. En s'initiant aux arts magiques, l'enfant doit jurer de ne pas dévoiler les secrets connus uniquement des magiciens. La communauté l'honore de sa confiance. Il devient membre de cette famille et en partage les obligations.

Inutile de dire que ce stage a été un franc succès.

L'humour est une aide précieuse à la détection, à la compréhension et à la prise en charge de l'enfant à haut potentiel intellectuel, surtout lorsqu'il s'agit d'un enfant créatif. Ses multiples facettes reflètent la complexité propre à son fonctionnement mental. L'humour n'est-il pas, comme le suggérait Marcel Pagnol (1990), « ce que Dieu nous a donné pour nous consoler d'être intelligent » ?



## CHAPITRE 14

---

### *LES PRISES EN CHARGE GROUPALES EN ART-THÉRAPIE*

*Claire NICOLAS*

#### **Introduction**

L'art-thérapie exploite le potentiel artistique de chacun dans une visée de soin en favorisant l'expression et le dépassement des difficultés personnelles par le biais d'une stimulation des capacités créatrices. Cette discipline se base sur l'idée qu'un potentiel artistique, petit ou grand, existe en chaque patient. Le soin étant « l'utilisation des moyens par lesquels on s'efforce de rendre la santé à un malade », l'art-thérapie soigne *via* les médias artistiques. Musique, danse, arts plastiques, la pratique artistique agit sur le corps et sur le psychisme du patient, et c'est en cela qu'elle est thérapeutique. On comprendra alors que, dans cet objectif, le processus de création est plus important que l'objet créé.

Si l'art-thérapie est une discipline assez récente, elle trouve ses racines dans le lien très ancien qui unit l'art et l'homme. Dès l'Antiquité, les bienfaits de l'art sont célébrés car on considère qu'il apaise les âmes. Ainsi, des objets rituels chamaniques aux ex-voto, les traces sont nombreuses qui témoignent des relations entre médecine et art. Au XIX<sup>e</sup> siècle, l'activité artistique intègre l'univers des hôpitaux psychiatriques et on cherchera à trouver une correspondance entre une pathologie mentale et la nature de la production artistique. Les années 1950 et 1960 voient l'intérêt grandissant de la psychologie pour l'art-thérapie. Depuis les années 1990, cette pratique connaît un engouement croissant, et son champ s'étend aujourd'hui des prisons aux maisons de retraite, de la réinsertion professionnelle aux enfants en échec scolaire, des services de rééducation fonctionnelle aux foyers d'hébergement d'urgence. Depuis 2006, l'art-thérapie a pris sa place au sein du CNAHP.

Dans une première partie, nous définirons les principes théoriques sur lesquels se fonde l'art-thérapie. Dans un deuxième temps, nous décrirons l'expérience d'art-thérapie au CNAHP et nous discuterons toute la pertinence de cette prise en charge auprès d'enfants à haut potentiel en difficulté. Nous finirons par l'étude de cas de Brice, 5 ans et demi, qui a bénéficié d'un suivi en art-thérapie pendant près d'un an et demi.

## L'art-thérapie : une méthode et des outils spécifiques

### *Quelle fonction de l'art ?*

Une des premières formes de représentation, l'art rupestre préhistorique était non seulement une représentation iconique d'animaux, mais avait aussi une dimension magique, voire sacrée, censée apporter à l'homme un pouvoir supérieur. Peindre sur les parois des cavernes lui permettait de transcender sa pensée et ses besoins vitaux, et de sacraliser les événements de sa vie. La Grèce antique valorise la représentation et permet le développement d'un art de l'artisan, comme une pratique qui met en œuvre l'application de savoir-faire et de connaissances. Progressivement, les concepts intellectuels et philosophiques de l'art évoluent.

L'œuvre d'art, au lieu de refléter un ordre extérieur à l'homme (cosmique ou religieux) devient l'expression de la personnalité de l'individu. Ce mouvement de l'humanisation de l'art est symbolisé par le mot « esthétique », dont l'étymologie renvoie à la sensation (*aesthesis* en grec) et qui apparaît, en 1750, sous la plume du philosophe allemand A. Baumgarten dans *Aesthetica*. La distinction entre artisan et artiste fait alors naître la notion de beaux-arts (arts de l'agrément). De nos jours, dans l'esthétique moderne,

l'harmonie n'est plus empruntée à un ordre transcendant, extérieur à l'homme, elle devient harmonie des facultés subjectives en nous, de sorte que ce n'est pas parce que l'objet est inéluctablement beau qu'il plaît, mais parce qu'il procure un certain type de plaisir tout intérieur qu'on le nomme beau [...]. L'esthétique est aujourd'hui une théorie des effets produits par certaines réalités sur notre sensibilité<sup>1</sup>.

L'art est une activité volontaire dirigée vers l'esthétique. Une orientation s'impose alors dans la captation et le traitement des informations. Naturel ou intentionnel, l'effort est le fondement de la dynamique de l'idéal esthétique. Ainsi, si l'effet est désagréable on dira que l'œuvre est laide, si l'effet est agréable, on dira que l'œuvre est belle. L'être humain peut ainsi trouver dans le monde sensible l'expression de son idéal et

---

1. Ferry, 1998.

la source de son bien-être. L'activité artistique peut alors lui permettre de rechercher son idéal esthétique dans sa propre production. L'art procure en effet à l'homme des gratifications sensorielles et esthétiques nécessaires à son épanouissement. Pour avoir envie de vivre, l'homme a besoin de trouver des intérêts à la vie. C'est cette qualité existentielle qu'il recherche, au fil du temps et de ses expériences, pour s'épanouir. Dans sa quête de gratifications sensorielles, l'art devient une source de bien-être qui peut le satisfaire de deux manières: comme spectateur, il apprécie l'art tant au théâtre que dans les musées; comme acteur, il s'adonne à une activité artistique. L'art peut faire naître des sensations très particulières qui relèvent du champ de l'esthétique et provoquer des émotions que les mots ne sauraient traduire. Ainsi, si les émotions donnent aux gens un plaisir esthétique, ils vont trouver dans l'activité artistique le plaisir de faire. Dans cette perspective, l'art est un mode d'expression privilégié qui peut participer à l'épanouissement de l'homme en améliorant sa qualité de vie.

### *Impact de l'art sur la qualité de vie*

En 1993, l'Organisation mondiale de la santé (OMS) a donné une définition de la qualité de vie:

C'est la perception qu'a un individu de sa place dans l'existence, dans le contexte de la culture et du système de valeurs dans lesquels il vit en relation avec ses objectifs, ses attentes, ses normes et ses inquiétudes. C'est un concept très large influencé de manière complexe par la santé physique du sujet, son état psychologique, son niveau d'indépendance, ses relations sociales ainsi que sa relation aux éléments essentiels de son environnement.

Avoir une bonne qualité de vie, pour l'être humain, c'est pouvoir répondre à ses besoins physiologiques et établir de bons rapports avec le monde extérieur. Ainsi, manger, boire, respirer sont les besoins physiologiques élémentaires nécessaires à sa survie physique, à son développement et à sa santé. Dans sa relation à l'environnement, ses organes sensoriels lui permettent de recevoir des informations de l'extérieur et de les engranger sous forme de connaissances afin de garantir son adaptation. Être social par nature, il doit également trouver les moyens de s'exprimer pour se développer parmi ses semblables. Ainsi la vie, comme seul mécanisme physiologique ne lui suffit pas pour qu'il soit heureux, elle doit être accompagnée de qualité.

L'art, activité dirigée vers l'esthétique, peut procurer à l'être humain une saveur existentielle susceptible d'améliorer sa qualité de vie, évaluable par un ensemble d'appréciations objectives (niveau de vie, cadre de vie) mais aussi de données subjectives (épanouissement personnel, réalisation des attentes, autonomie). Sur ce second point, seul le sujet peut estimer

sa qualité de vie. Certains pourront trouver dans l'art les moyens de se garantir une bonne qualité de vie. L'acquisition des savoir-faire propres à l'activité va leur permettre d'accéder à l'esthétique. En engageant son goût et son style, l'individu va chercher à atteindre un idéal esthétique dans l'équilibre d'un fond et d'une forme.

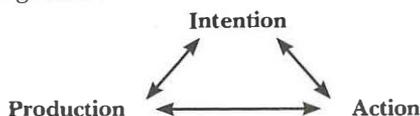
Les arts plastiques proposent une palette riche de techniques différentes: collage, modelage, peinture, pastel, papier mâché, aquarelle, calligraphie, encres, etc. Directement impliquée dans la pratique artistique, toute la sensorialité est stimulée: le toucher (outils et matières), l'odeur (de la colle, de la peinture, du pastel gras...), la vue, l'ouïe (déchirer du papier, étaler du pastel sec, faire glisser son pinceau...). Les sens sont mobilisés, le corps est l'outil le plus concerné. L'imaginaire est sollicité. Inventer, imiter, reproduire, détourner des matériaux de récupération, expérimenter... l'activité en appelle aux capacités créatives, permet leur expression et vient les renforcer.

### *Principes théoriques de la pratique en art-thérapie*

Les mécanismes mis en œuvre dans la pratique d'une activité artistique peuvent être exploités à des fins de soin. Par l'implication sensorielle et émotionnelle, une telle pratique permet à la personne l'expression concrète de ses sentiments et de ses émotions. En effet, à la réception d'une stimulation, l'être humain procède à un traitement mental, une analyse des informations (agréable, désagréable, chaud, froid...) et c'est ce travail d'intégration allant de la sensation à la perception qui permet l'expression d'une émotion, verbale ou non verbale. L'art est ainsi le médiateur privilégié du passage des impressions ressenties aux émotions exprimées, dans un mouvement réfléchi et permanent ainsi que figuré ci-dessous:



Chez certaines personnes, l'art a le pouvoir d'inciter à l'action. En effet, les stimulations sensorielles et émotionnelles peuvent provoquer chez l'homme un phénomène d'appétence. L'homme a alors une intention créative, un désir orienté vers l'esthétique, dans la recherche de gratifications sensorielles. Il va alors mettre en œuvre les moyens nécessaires pour accéder à la production. En s'engageant dans l'activité artistique, la personne s'exprime au travers d'une intention, une action et une production qui s'organisent dans la dynamique du processus artistique selon un mécanisme triangulaire:



L'intention, le désir orienté, pousse à la mobilisation de moyens pour produire. L'idéal est atteint quand la production est en rapport avec l'intention. C'est ce qui donne à l'homme l'envie de recommencer. Ainsi, voir (sensation) un joli paysage (captation) peut susciter le désir (intention) de peindre. Saisir pinceaux et boîte d'aquarelles (action) est le moyen dont dispose le sujet pour peindre le paysage (production). Le « passage à l'œuvre » permet au sujet de recevoir une gratification esthétique.

Le potentiel expressif et relationnel de l'art peut favoriser l'affirmation, l'estime et la confiance en soi. L'art est le moyen privilégié de l'expression et de la communication par son implication sensorielle et émotionnelle ainsi que par sa nature non verbale. La personne donne son œuvre à voir et cela la projette dans un espace relationnel riche en transmission d'informations. Cette communication l'instruit sur ce que l'autre lui renvoie de lui-même et renforce l'estime de soi qui lui est nécessaire pour s'affirmer. Dans ce sens, les effets relationnels de l'art permettent aux trois pôles que sont l'estime de soi, l'affirmation de soi et la confiance en soi de s'organiser dans une dynamique que nous formalisons selon le schéma suivant :

#### **Estime de soi**

##### **Confiance en soi**

##### **Affirmation de soi**

Ainsi décrits et exploités, ces mécanismes peuvent être utilisés dans l'objectif d'améliorer la qualité de vie de la personne qui souffre.

L'art-thérapie est une activité thérapeutique originale qui repose sur l'idée que l'activité artistique remplit, grâce à l'exploitation de ses mécanismes propres, une fonction d'épanouissement, de rééducation et de soin. L'art-thérapie dispose d'outils et de méthodes spécifiques tant dans l'exploitation des mécanismes dans un but thérapeutique que dans la phase d'évaluation de ses effets. L'art n'étant pas, en soi, thérapeutique, seul un art-thérapeute doté d'un savoir-faire spécifique, peut l'utiliser à cette fin, quelle que soit la forme de son exercice : musique, danse ou arts plastiques.

#### *Fonction de l'art-thérapeute*

Son savoir-faire d'artiste plasticien lui permet d'utiliser les nombreuses techniques à sa disposition pour s'adapter aux préférences ou aux difficultés de l'enfant, stimuler sa sensorialité, susciter son élan créatif dans une recherche esthétique. Artiste plasticien, l'art-thérapeute est à même d'initier l'enfant aux techniques qu'il connaît et qu'il utilise. Passionné par sa pratique, lui-même dans une recherche esthétique, il transmet son enthousiasme et a la capacité d'entraîner l'enfant dans une recherche créative

s'inscrivant dans un processus artistique. L'art-thérapeute observe et exploite les effets de la pratique artistique. Tout au long de la prise en charge, il propose, contrôle, adapte et modifie son action dans l'objectif du projet thérapeutique. Pour ce faire, il dispose d'outils d'observation et d'évaluation qui lui permettent d'apprécier plusieurs dimensions au fil des séances d'art-thérapie: les capacités esthétiques (expression du goût...), les moyens mis en œuvre dans la production (attention, concentration...), l'humeur et le comportement, les capacités relationnelles (qualité, mode d'expression, de communication et de relation) et l'estime de soi (autonomie, initiatives, auto-évaluation...). Ces évaluations sont précieuses car elles permettent de garantir un regard objectif sur l'évolution de la prise en charge.

## L'art-thérapie au CNAHP

### *Intérêt de la prise en charge auprès des enfants à haut potentiel en difficulté*

Même s'il existe un grand nombre de profils d'enfants à haut potentiel, plusieurs caractéristiques sont récurrentes et susceptibles de poser des difficultés à certains d'entre eux: quels bénéfices peuvent-ils attendre de la pratique artistique? C'est ce que nous allons voir maintenant en fonction des types de difficultés.

*Lâcher prise* en stoppant le cours incessant de ses pensées et s'autoriser une spontanéité souvent réprimée. Dès les premières années de son développement, l'enfant à haut potentiel a une propension à intellectualiser tous ses actes, au risque d'analyser trop souvent les situations et de perdre sa spontanéité. On lui proposera des activités artistiques dans lesquelles, par exemple, la production laisse place au hasard, où le geste archaïque est privilégié (projection de peinture au sol, ou empreintes de mains enduites de peinture). Les sensations, amplifiées par l'hyperesthésie propre à l'enfant à haut potentiel, provoquent une suspension de l'activité mentale et favorisent un lâcher prise. L'esprit se repose, l'enfant ressent un moment de bien-être.

*Améliorer ses capacités d'attention et de concentration.* Beaucoup d'enfants à haut potentiel ont tendance à se perdre dans leurs rêveries et doivent apprendre à cadrer cette pensée en arborescence, source d'angoisse dans certains cas: «De nombreux enfants à haut potentiel doivent apprendre à déconnecter l'intellectuel "pur et dur", à vivre dans les sensations et non dans l'analyse des sensations. Il leur faut trouver l'harmonie corps/émotions/intellect, pour se rebrancher à la terre» (Catrioux, 2003). Les sensations amenées par la manipulation, en arts plastiques, des matériaux

semblent provoquer une attention et une concentration qui fait souvent défaut à ces enfants. Être dans les sensations permet d'être dans l'ici et maintenant.

*Apprivoiser ses émotions.* L'hyperesthésie est une caractéristique de l'enfant à haut potentiel qui lui confère une hyperréactivité aux simulations sensorielles. Ces sensations provoquent chez lui des émotions qui peuvent le dépasser. En regardant des reproductions d'œuvres d'art, l'enfant à haut potentiel se trouve confronté à ce que l'œuvre peut véhiculer de sens et à ce qu'elle donne à voir dans sa forme. En laissant l'enfant devant ses émotions spontanées, l'activité lui donne les moyens de les exprimer et de chercher à comprendre ce qui les provoque. « Je n'aime pas la couleur, c'est froid », « On dirait des cadavres », « Je ne comprends pas ce que ça représente », autant d'expressions des ressentis de l'enfant, confronté à ses émotions, Il peut, dans l'activité artistique, chercher à retrouver ce qui lui semble agréable. Il oriente ainsi ses choix, par exemple vers les couleurs qui lui donnent le plus de plaisir. Parce que l'art provoque des émotions, pratiquer les arts plastiques peut apprendre aux enfants hypersensibles à reconnaître celles-ci pour mieux les gérer.

*Développer sa capacité de méthode, d'effort et d'autonomie.* Parce que la pratique des arts plastiques implique l'apprentissage et la mise en œuvre de savoir-faire spécifiques, l'enfant prend la mesure de ceux qui lui sont nécessaires pour parvenir à produire ce qu'il a eu l'intention de réaliser. Ainsi confronté à cette réalité, il constate qu'une technique est utile et que, pour l'appliquer, un effort et une méthode sont indispensables. Dans ce but artistique, et dans une recherche esthétique, l'enfant fait d'autant plus facilement l'effort qu'il sait pourquoi il le fait. Par exemple, pour trouver le bon marron, il va devoir apprendre la force des couleurs : le bleu l'emportant toujours sur les autres couleurs, il lui faudra le mélanger progressivement (méthode) à l'orange qu'il aura préparé au préalable (anticipation). Il lui faut parfois défaire pour refaire. Il doit alors accepter un relatif échec, comprendre ce qui aurait pu être évité et remettre en œuvre les moyens adéquats pour le surmonter. Dans le cadre sécurisé des ateliers, l'enfant à haut potentiel va pouvoir expérimenter et se confronter aux difficultés qui peuvent le pénaliser dans la vie quotidienne. Il apprendra à ne pas considérer comme un échec une production qui ne le satisfait pas, à ne pas se précipiter, à ne pas croire qu'il suffit de penser une production pour parvenir à ce qu'on avait imaginé. Il acquerra plus de rigueur, anticipera ses actions dans le temps et organisera ses outils et matériaux. Enfin, il saura faire les efforts requis pour atteindre l'objectif. À plusieurs reprises, il devra prendre des risques et opérer des choix. Il mesurera alors sa capacité à se débrouiller seul, et à se servir de ses bonnes ou mauvaises expériences comme de connaissances dont il pourra tirer profit.

*Mettre son corps au service de la production.* L'enfant peut privilégier une activité cognitive intense, au détriment d'autres fonctions cérébrales telles que la motricité et l'intégration du schéma corporel, avec des altérations du graphisme et de l'écriture. En décrivant la dyssynchronie interne intelligence/psychomotricité, J.-C. Terrassier (1994) estime que l'on pourrait réduire ce trouble très tôt en favorisant des activités psychomotrices. Les recherches menées par l'équipe de L. Vaivre-Douret (2002) vont dans le même sens et envisagent une prévention des troubles si l'on s'en préoccupait dès le plus jeune âge. Elle préconise des sollicitations corporelles (physiques, sportives et artistiques) pour « permettre à cet enfant au rythme mental très rapide d'apprendre à s'autoréguler, à apprivoiser sa fulgurance ». Ainsi, l'enfant peut s'épanouir en rétablissant « un équilibre entre tonus et posture, pensée et acte, sentiment et expression ». S'appuyant sur ces recherches, H. Catroux (2003) propose une « pédagogie du concret » pour « favoriser un développement harmonieux, en manipulant des matériaux divers dans un projet de construction qui s'inscrit dans le plaisir et le sens ». L'art a un pouvoir éducatif. Il développe la sensorialité : plus on manipule les couleurs, plus on en perçoit les nuances. Il développe également la motricité fine : plus on utilise des pincesaux de tailles différentes, plus on adapte son geste. Chaque technique nécessite d'engager son corps et réclame souplesse, dextérité, précision : découper des formes dans du papier plus ou moins épais implique qu'un équilibre se fasse entre la pression dans une main, la manipulation du papier dans l'autre, la précision de la découpe. De la même manière, l'enfant se rend compte de l'importance de la position de son corps pour peindre (il n'est pas possible d'avoir un geste précis quand on est en équilibre sur une jambe). Parce que la pratique des arts plastiques implique le corps et l'esprit, elle contribue à rééquilibrer la part du mental et du psychomoteur chez des enfants qui privilégient l'intellectuel. Elle permet de ressentir l'intensité du geste (peindre avec un pinceau) et sa juste programmation (précision, épaisseur...). La programmation mentale du geste induit la dextérité.

*Consolider l'assise narcissique.* En engageant son goût et son style, l'enfant pénalisé dans son estime de soi peut retrouver les moyens d'accéder à une affirmation de soi et une confiance en soi. Dans la dynamique du processus artistique, nous avons vu que l'intention impulse le passage à l'action artistique. Dès lors, l'enfant s'engage dans une activité. Or, pour pouvoir s'engager, il doit avoir une estime de soi suffisante. Si elle ne l'est pas, l'enfant trouve toutes les bonnes raisons pour ne pas s'engager : « Je ne sais pas le faire », « C'est mieux si c'est vous qui le faites ». En trouvant des « prétextes » artistiques (proposer un jeu, faire ensemble, etc.), l'art-thérapeute permet à l'enfant de passer tout de même à l'action. Gratifié dans ces sensations, l'enfant s'engage à nouveau dans l'action et améliore son estime de soi. Il peut alors assumer et développer sa personnalité. L'enfant s'affirme

quand il exprime son goût. Devant une production, pouvoir dire « J'aime. » ou « Je n'aime pas. » dépend de la capacité à être sûr de ce que l'on ressent. Pour l'enfant à haut potentiel, c'est souvent difficile et il doit trouver les moyens de s'affirmer. Ainsi, l'habituer à donner son avis, à exprimer simplement son goût devant une production lui redonne la capacité à assumer ses choix et sa personnalité. Fort de cette confiance en soi, l'enfant peut s'autoriser à exprimer sa personnalité au travers de sa production.

*Développer un regard critique sur sa production.* Parce que l'œuvre est distincte de lui, l'enfant peut s'auto-évaluer et prendre conscience de sa capacité à agir sur lui-même et sur son environnement. Face à sa production terminée, l'enfant est capable de donner son avis. « Est-ce que ça me plaît? Est-ce que j'ai fait du mieux possible? Est-ce que je ne devrais pas l'encadrer? » L'enfant a sous les yeux un objet qui est en dehors de lui, mais qui émane de lui. L'évaluer lui permet de prendre conscience de sa capacité à avoir une action sur l'œuvre, il peut changer une couleur, épaissir un trait ou reprendre son dessin à un endroit qui ne lui plaît pas. C'est bien lui qui agit sur la matière, car il tient l'outil et, à tout moment, il peut décider et choisir. C'est ainsi qu'il devient sujet. Il prend la mesure de sa responsabilité dans l'action, de sa réelle capacité à agir sur lui-même et sur le cours des choses.

*Exprimer des angoisses.* Parce que l'art a un pouvoir expressif, peindre ou déchirer du papier peut permettre à des enfants qui ont tendance à se replier sur eux-mêmes d'exprimer l'angoisse, la souffrance autrement que verbalement et, de façon plus générale, leurs émotions. En matérialisant sa souffrance, l'enfant l'exprime sans la dire. Certaines techniques se prêtent ainsi davantage à l'expression des émotions.

*Se confronter au regard d'autrui.* Parce que l'art a une fonction socialisante, les capacités relationnelles parfois altérées de l'enfant à haut potentiel peuvent se réharmoniser pour lui permettre de trouver sa place parmi les autres, en changeant son regard sur les autres et le regard des autres sur lui. En s'affirmant dans sa production, l'enfant donne à voir sa personnalité. Projeté dans un espace relationnel riche en transmission d'informations, il prend de ce fait une place parmi les autres. En montrant cette production, il offre une vision différente de lui. Il étonne, il surprend, il suscite un autre intérêt. Le regard de son entourage change et va se porter sur d'autres qualités de l'enfant, loin de ses seules capacités intellectuelles hors du commun. L'enfant perçoit ce changement du regard sur lui et il mesure encore une fois sa capacité à agir. En changeant aussi de regard sur lui-même, il renforce son estime de lui, s'affirme et trouve sa place parmi les siens.

## *La prise en charge en art-thérapie*

### *L'indication d'art-thérapie*

Elle est posée lors de la réunion de synthèse, par le pédopsychiatre référent de l'enfant en concertation avec tous les professionnels de l'équipe du CNAHP. L'art-thérapie est indiquée principalement dans les difficultés d'expression et de gestion des émotions et sentiments, les problèmes relationnels avec les pairs, le manque d'estime de soi, d'affirmation de soi, de confiance en soi. Les difficultés à s'astreindre à une méthode de travail et à l'effort peuvent aussi constituer une bonne indication d'art-thérapie. Parce que la prise en charge est groupale, elle permet de travailler d'une part sur l'enfant dans son individualité, en axant plus précisément certaines activités sur les difficultés personnelles, et d'autre part sur la place de l'enfant dans le groupe, en favorisant des activités collectives où échange, partage, communication vont être nécessaires.

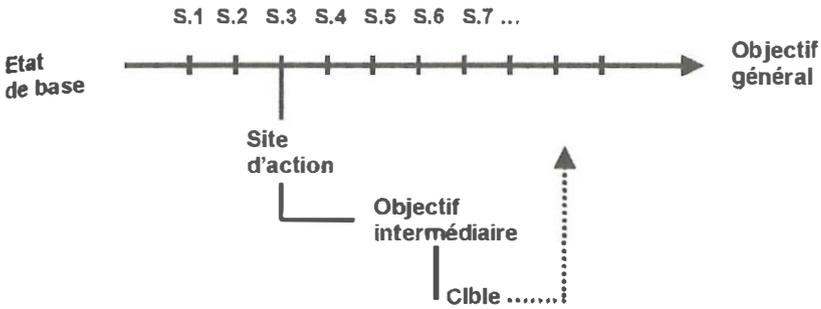
### *Le protocole de prise en charge*

Une fois l'indication posée, la prise en charge débute après l'entretien de restitution où elle sera proposée et avec l'accord de l'enfant et de sa famille.

Les groupes sont organisés par tranche d'âge : lors de ces deux dernières années, trois groupes étaient constitués : de 5 à 7 ans, de 8 à 9 ans et de 10 à 11 ans. Les groupes sont ouverts, afin de permettre une durée de prise en charge adaptée à chacun. En effet, certains enfants peuvent ne plus avoir besoin de prise en charge en cours d'année, alors que d'autres peuvent être amenés à rejoindre les groupes en cours d'année. Par principe, le point est fait pour chaque enfant au rythme des vacances scolaires.

Le protocole de prise en charge des enfants à haut potentiel en atelier d'art-thérapie est clairement défini. Une approche topologique de l'activité permet de schématiser la prise en charge tout au long des différentes étapes de son déroulement (schéma 1).

De l'état de base à l'atteinte de l'objectif général, la prise en charge se déroule dans le temps sur un certain nombre de séances (S.1, S.2...). L'état de base est la description de l'état de santé de l'enfant lorsqu'il se présente à nous. L'objectif général est celui de l'art-thérapie, qui s'inscrit dans le projet thérapeutique de l'équipe soignante. Il utilise l'expression artistique afin que l'enfant utilise et développe ses capacités de gestion des difficultés, et puisse recouvrer une qualité relationnelle et une meilleure estime de soi. Des objectifs intermédiaires vont être posés tout au long de la prise en charge. Ils visent des sites d'action plus précis, en fonction de l'évolution de l'enfant, et permettent de proposer des activités pertinentes



**Schéma 1 : Déroulement de la prise en charge des enfants en atelier d'art-thérapie**

afin de dominer la difficulté. La cible thérapeutique définit ce sur quoi on va travailler pour atteindre l'objectif intermédiaire, étape qui permettra de se diriger vers l'objectif général. Les items, définis comme étant les plus petites unités observables pendant la séance, sont déterminés en fonction des objectifs poursuivis, et ne peuvent être rédigés qu'après l'observation recueillie lors des premières séances. Regroupés en faisceaux d'items, ils permettent l'évaluation cotée, et favorisent la lecture des histogrammes.

### *Les aspects pratiques*

#### *Les moyens*

Un groupe de cinq enfants est constitué et encadré par un art-thérapeute et un co-thérapeute (psychologue au CNAHP). La séance, hebdomadaire, dure une heure et demie et se déroule dans une salle au décor neutre. Nous disposons d'un grand choix de matériel pour les arts plastiques, de livres d'art et de reproductions de peintures, ainsi que d'un lecteur CD. Une séance se décompose en plusieurs séquences :

- *un temps d'accueil* (environ 5 minutes) permet la prise de contact ;
- *la mise en route physique* (environ 5 minutes) ou « préchauffement » propose des mouvements de détente en musique pour marquer l'entrée dans la séance ;
- dans le temps de *la mise en route esthétique* (de 5 à 15 minutes) l'enfant choisit une reproduction de peinture et la commente (l'objectif est de le stimuler esthétiquement, de provoquer l'intention et de permettre l'expression du goût) ;
- *l'activité arts plastiques* en elle-même s'inscrit dans une durée variable et s'achève par un *temps de rangement et de nettoyage* du matériel (5 à 10 minutes) ;
- enfin, vient le temps de *l'auto-évaluation* (de 5 à 10 minutes) qui clôture la séance.

### *Les outils d'évaluation*

Évaluer, c'est comparer un état de base (en début de prise en charge) à un état idéal, ainsi qu'à l'état réel de l'enfant. L'évaluation en art-thérapie, c'est d'abord une fiche d'observation, cotée, remplie par l'art-thérapeute. C'est aussi une auto-évaluation, faite par l'enfant, qui lui permet d'apprécier lui-même ses évolutions. La fiche d'observation (sur le modèle de R. Forestier, école d'art-thérapie de Tours) est individuelle, (une fiche par enfant et par séance), et permet de passer en revue les différents éléments observés pendant la séance. Remplie juste après la séance, elle porte sur plusieurs items déterminés et regroupés en 5 faisceaux d'items. Chaque item est coté entre 1 et 5. L'évaluation, ainsi réalisée à chaque séance, permet d'obtenir une courbe d'évolution des items observés au fil des séances. La courbe, éditée toutes les six séances, jointe au bilan, et mise à la disposition de l'équipe, favorise un regard objectif sur l'évolution de la prise en charge. La fiche d'observation est composée de cinq faisceaux d'items:

- *le phénomène artistique* évalue la motivation, l'impression, l'intention, le plaisir et les émotions esthétiques;
- *les moyens mis en œuvre* dans l'activité permettent de juger de la méthode, de la capacité à produire un effort, des capacités d'invention, de concentration, d'attention et de prise d'initiatives;
- nous observons également *l'humeur et le comportement*, la régulation, l'expression et la gestion des émotions et l'anxiété;
- *le comportement relationnels* apprécie au regard des capacités d'expression, de communication, et de relation;
- enfin, *l'estime de soi, la confiance en soi et l'affirmation de soi* s'évaluent par l'expression du goût, la valorisation et l'autonomie.

### *L'auto-évaluation*

Elle fait partie de l'évaluation en art-thérapie. Elle permet à l'enfant d'évaluer son bien-être, fondé sur ses ressentis. En fin de séance, l'enfant est invité à apprécier sa propre production selon les trois caractéristiques de l'art: le Beau, le Bien, le Bon. Ainsi, le Beau évalue la qualité esthétique de la production (ça me plaît/ça ne me plaît pas), le Bien les savoir-faire et les techniques (c'est bien fait/ce n'est pas bien fait) et le Bon l'implication (j'ai pris plaisir à faire/je n'ai pas pris plaisir). La cotation permet d'apprécier la production de l'enfant au regard de ses productions antérieures, et des productions autres que les siennes. L'enfant développe ainsi son sens critique. En cherchant à faire « plus beau », il exprime son goût ce qui favorise l'affirmation de soi. En cherchant à faire « mieux », il développe son style et acquiert les moyens de consolider sa confiance en lui. Enfin, en cherchant à être plus satisfait, il s'engage et accède alors à une meilleure estime de soi. L'auto-évaluation est un élément qui amène

la transformation. C'est le principe de cohérence qui est important pour que social, mental, relationnel et physique soient équilibrés.

### **Étude de cas: Brice**

Brice a cinq ans et demi lorsqu'il est reçu au CNAHP en novembre 2006. Sont alors rapportés des problèmes de comportement, une acceptation difficile des règles et des changements d'humeur fréquents (colères, découragement...). Sa mère le décrit comme un enfant malheureux. Les évaluations cognitives, réalisées au CNAHP dans le cadre du bilan psychologique, rendent compte d'un haut potentiel intellectuel (Kaufman-ABC: score de processus mentaux-composites = 140), avec un excellent fonctionnement en raisonnement analytique et de bonnes capacités d'expression. Au test de créativité, les épreuves orales sont très bien réussies. Le questionnaire de Connors révèle d'importantes manifestations psychosomatiques (céphalées, troubles du sommeil) et le test de personnalité montre une tendance à la méfiance dans les relations interpersonnelles. Le test projectif (Patte Noire), quant à lui, met en évidence un plaisir lié à la transgression des interdits et une inquiétude latente.

### **Motifs d'indication en art-thérapie**

Au vu des difficultés présentées par Brice, est discutée puis posée, lors de la réunion de synthèse, l'indication d'une prise en charge en art-thérapie pour les raisons suivantes: relations interpersonnelles difficiles, anxiété voire angoisse, mauvaise estime de soi et manque de confiance associés à une expression difficile des émotions. La prise en charge en art-thérapie débute trois mois après la première consultation de Brice au CNAHP, dans un groupe de cinq enfants à haut potentiel en difficulté, à raison d'une séance par semaine. Cette prise en charge se déroulera sur près d'un an et demi (de mars à juin de l'année suivante). Lors des premières séances, l'observation nous permet de constater chez Brice une difficulté à trouver sa place dans le groupe, oscillant entre un refus systématique des activités et des attitudes de retrait. Nous observons également une gestion difficile des émotions et des manifestations comportementales importantes (Brice se roule par terre, se met en boule sous une chaise, se tord), une peur importante de se salir, un contournement systématique des consignes et une transgression des règles du groupe, une recherche de relation privilégiée avec un des deux adultes, avec une tendance à se rapprocher physiquement. Nous notons également de bonnes capacités créatives dans l'activité lorsqu'il peut accéder à l'action.

### *Objectifs art-thérapeutiques*

Nous orienterons notre prise en charge avec trois objectifs : favoriser l'expression des sentiments et des émotions, permettre une revalorisation (estime de soi, confiance en soi) et améliorer les relations dans le groupe. Les objectifs intermédiaires, posés tout au long de la prise en charge viseront des sites d'action plus précis au fil de l'évolution de Brice : accepter un cadre et des règles strictes offrant un espace sécurisé non débordant, permettre l'expression des émotions et acquérir les moyens de mieux les gérer, apprendre à lâcher prise pour favoriser la détente et l'ouverture aux nouvelles expériences, pouvoir accéder aux activités « salissantes » en toute confiance, gagner en autonomie dans la tâche par l'acquisition des techniques, donner son avis, émettre des choix, prendre des initiatives, développer sa faculté critique, développer ses capacités esthétiques (goût, plaisir, émotion) et apprendre à respecter l'autre, à faire avec lui.

### *Méthodologie du suivi*

#### *Quatre principaux axes d'intervention*

L'axe 1 est d'offrir à Brice un cadre sécurisant où s'épanouir. Les activités proposées alternent entre des productions individuelles et collectives, le fonctionnement en groupe induisant un rythme régulier, bien repérable, qui favorise la stabilité. À travers les différentes étapes de la séance, nous lui offrons les moyens d'être plus autonome et plus responsabilisé. L'axe 2 est de donner à Brice les moyens de lâcher prise : en favorisant les techniques qui stimulent la sensorialité (ex : déchirer du papier, lisser, éclabousser, étaler). En faisant des expériences pour découvrir des techniques et se les approprier tout en acceptant l'intervention du hasard. L'axe 3 sera celui de l'estime de soi et la confiance en soi. Il s'agit d'évaluer ses productions, de choisir une représentation de tableau, savoir dire « j'aime ou je n'aime pas » et d'être capable d'évaluer son goût. L'axe 4 a pour objectif d'améliorer les relations avec les autres en partageant des activités collectives, en échangeant autour de l'activité et en apprenant à respecter les espaces de chacun (parole et physique).

#### *Déroulement de la prise en charge*

Un premier bilan art-thérapeutique est fait deux mois après le début de la prise en charge et concerne les séances 1 à 7. Pendant 4 séances, Brice refuse toute activité et s'oppose systématiquement au groupe (« Monsieur Non »). Il s'exclut physiquement en se roulant par terre à l'autre bout de la salle. Il dit détester l'art-thérapie, et provoque chacun. À la 4<sup>e</sup> séance, devant sa peur de se salir les mains, nous lui proposons

de mettre des gants. Très enthousiaste (traitement de faveur), il peut participer à la production collective et peut alors exprimer sa créativité. À la 6<sup>e</sup> séance, il signe sa production et l'emmène à la maison. De la 4<sup>e</sup> à la 7<sup>e</sup> séance, il refuse, puis se laisse entraîner dans l'activité. Il montre des signes de satisfaction (sourires). Ce premier bilan est restitué par le médecin référent à Brice et ses parents. Lors de ce rendez-vous, les parents diront que Brice ne leur parle jamais des séances d'art-thérapie. Durant l'entretien, il évoque un copain, P., leader du groupe. Pour ses parents, il «*explose*» moins à la maison, il semble mieux se maîtriser. La maman évoque sa peur de l'échec et sa difficulté à faire des efforts. L'instituteur confirme l'amélioration des comportements de Brice, avec notamment moins de rapports de force avec ses pairs et moins de colères.

Le deuxième bilan art-thérapeutique portera sur l'évolution de Brice de la 7<sup>e</sup> à la 11<sup>e</sup> séance. S'il subsiste quelques refus, Brice a moins de comportements provocants ou opposants. Les contraintes du cadre sont difficiles, Brice pleure (colère, frustration) à plusieurs reprises. Mieux intégré dans le groupe (il participe à l'activité collective), il montre une volonté de communiquer sur un mode convivial, voire de connivence. Son humeur est moins variable, il est enthousiaste en arrivant. À la 9<sup>e</sup> séance, il commence la peinture avec les gants, puis les enlève. Il affirme ses goûts sans crainte, et se montre heureux de ne pas avoir les mêmes que les autres. Ce bilan sera à nouveau restitué par le médecin référent à Brice et ses parents. Ces derniers diront alors que Brice se montre buté, encore explosif, mais la durée de la «*crise*» est plus courte. Ils notent une nette amélioration de son comportement et des manifestations psychosomatiques. Il va désormais à l'école avec plaisir. Il s'intègre plus facilement aux groupes.

Le troisième bilan art-thérapeutique concerne l'évolution de Brice de la 11<sup>e</sup> à la 19<sup>e</sup> séance. Pendant cette période, est intervenue la coupure des vacances scolaires, deux séances ont été annulées et un enfant en grande difficulté était présent dans le groupe. Nous observons le retour chez Brice des comportements de refus et d'opposition, ainsi qu'une difficulté à trouver sa place dans le groupe. Plusieurs colères apparaissent (il pleure, sort de la salle) mais elles sont mieux gérées. Brice peut expliquer au thérapeute ce qui l'a mis en colère et reprend alors l'activité de bonne humeur et se dit satisfait de sa séance. Dans sa production, Brice montre du plaisir et de la satisfaction, et accepte plus facilement de faire un effort pour l'améliorer (apprendre une technique, refaire, finir). Il ne met plus les gants. Il a encore besoin des encouragements et de la présence rassurante de l'adulte. Ce troisième bilan réunit à nouveau les parents, Brice et le médecin référent qui, après le Nouvel An, constatera un début d'année difficile. Quelques colères subsistent «*Brice veut décider, faire ce qu'il veut*». À la maison «*il faut tout négocier*». À l'école, Brice accapare

sa maîtresse par moments. Les exercices sont finis rapidement, mais il reste des problèmes de soin en écriture. Les dames de la cantine, en revanche, ont noté une nette amélioration par rapport à l'année précédente. Brice dit maintenant qu'il est content de venir en art-thérapie.

Le dernier bilan art-thérapeutique est fait en juin à la 33<sup>e</sup> séance, soit seize mois après le début de la prise en charge en art-thérapie. Brice a trouvé sa place dans le groupe. Il partage, échange, accepte les propositions des autres, même s'il peut dire qu'il préférerait autrement. Les colères et frustrations baissent en fréquence jusqu'à disparaître. À la 20<sup>e</sup> séance, il étale du pastel sec avec les mains, et aux 18<sup>e</sup> et 22<sup>e</sup> séances, il se salit les mains (peinture) et ne veut pas les laver. Dans une production collective (construction d'une ville en matériaux de récupération), Brice propose de relier tous les immeubles par des tubes « pour que ça communique ». À la 30<sup>e</sup> séance, il exprime verbalement son manque d'intérêt pour l'art-thérapie : « On a déjà tout appris. » Nous évoquons avec lui la fin de la prise en charge. Il est d'accord. « J'ai grandi, je vais bien ! » Ce bilan de fin de prise en charge est alors restitué à Brice et ses parents, par le médecin référent. Si, lors des dernières séances, après la décision de terminer la prise en charge, Brice a montré des signes d'anxiété liés à la séparation, il est très serein lors de l'entretien. Sa maman confirme une stabilisation des comportements. Brice a du caractère, mais il « négocie » plus facilement. La fin d'année se passe bien à l'école et la rentrée s'envisage sereinement pour Brice (il a maintenant 6 ans et entre en CE1). Nous l'encourageons à continuer une activité d'arts plastiques qu'il dit aimer.

### *Bénéfices de la prise en charge de Brice*

Grâce à l'activité artistique, Brice a amélioré son estime de soi et a pu s'affirmer dans ses différences au sein du groupe. Il a pu apprendre à dépasser ses limites et acquérir des savoir-faire nécessaires pour être plus satisfait de lui. En s'appuyant sur le groupe et un cadre sécurisant, il a su trouver les moyens d'exprimer ses angoisses et sentiments, et a appris à mieux les gérer.

## **Conclusion**

En un an et demi de prises en charge en art-thérapie, nous avons suivi treize enfants à haut potentiel en difficulté, de 5 ans et demi à 11 ans, répartis en trois groupes. Ces prises en charge se sont terminées avec une nette amélioration des comportements et des difficultés, et il faut compter en moyenne 35 séances pour atteindre les objectifs fixés.

À partir de l'expérience développée au CNAHP, nous pouvons dire, que la prise en charge groupale en art-thérapie est bien adaptée aux enfants à haut potentiel en difficulté. L'indication est pertinente principalement pour les enfants souffrant de troubles de la communication et de la relation, ainsi que de difficultés d'expression des émotions et d'une mauvaise estime de soi. En cours d'année, les groupes se sont ouverts aux enfants des différents centres médico-psychologiques (CMP) ne présentant pas un haut potentiel intellectuel. Nous constatons que les indications relèvent en majorité de problèmes similaires (problèmes d'expression, d'estime de soi). Le thème de la surdouance n'est pas abordé pendant les séances. Les différences des enfants cohabitent bien et la stimulation groupale est efficace pour chacun. Ce choix de groupes mixtes est toujours d'actualité. Au vu des bénéfices observés chez les enfants suivis, il a été décidé de développer l'art-thérapie en groupe dans le cadre du CNAHP, mais aussi sous forme de prises en charges individuelles.

En privilégiant le non verbal, l'art-thérapie exploite un potentiel que l'enfant n'a pas l'habitude de solliciter. En pratiquant une activité artistique, il découvre une possibilité d'améliorer sa qualité de vie, mettant à profit son potentiel créatif. En retrouvant une spontanéité, en découvrant les moyens de stopper le cours incessant de ses pensées, et en exprimant ses émotions, il s'approprie une méthode qui, il le constate vite, lui permet de réduire ses angoisses. Grâce à la prise en charge groupale, les capacités relationnelles de l'enfant se réharmonisent de sorte qu'il peut s'intégrer parmi les autres. Ainsi, l'enfant à haut potentiel en difficulté trouve rapidement les moyens d'une meilleure estime de soi, il prend confiance en lui et peut s'affirmer plus sereinement.

En s'intégrant aux thérapies proposées par le CNAHP et en travaillant avec ses professionnels, l'art-thérapie a pu démontrer toute sa pertinence dans la prise en charge de ces enfants. Travailler en pluri, trans et interdisciplinarité garantit l'efficacité de notre pratique pour atteindre les objectifs thérapeutiques, les méthodes s'enrichissant de la pratique de chacun.



**LA GRAPHOTHÉRAPIE EST-ELLE EFFICACE  
AVEC LES ENFANTS À HAUT POTENTIEL ?**

*Francine FROMONT, Josiane DELORME*

**Introduction**

Au regard du titre de cet ouvrage, *Aider les enfants à haut potentiel en difficulté: repérer et comprendre, évaluer et prendre en charge*, nous centrerons notre propos sur ce que peuvent révéler les problèmes d'écriture chez ces enfants et tenterons de comprendre ce que peut recouvrir leur précocité intellectuelle. Nous allons essayer d'apporter des réponses au questionnement tacite du titre.

**Repérer**

*Quelques notions de graphothérapie*

Julian de Ajuriaguerra, psychologue et psychiatre, auteur d'un grand nombre de publications en neuropsychiatrie<sup>1</sup>, est l'un des précurseurs de la graphothérapie. Il défendait une perception de l'enfant dans sa globalité et poursuivait son travail dans ce sens en collaboration avec d'autres spécialistes. Il publie en 1978 un ouvrage sur l'évolution de l'écriture et ses difficultés, accompagné d'une méthode de rééducation de l'écriture basée

---

1. Parmi les sujets qu'il a traités: la douleur, la vision, neurologie et psychiatrie, les épilepsies, l'axe corporel, le cortex cérébral, les hallucinations, l'écriture de l'enfant...

principalement sur des formes graphiques amples<sup>2</sup> et sur un travail sur les positions respectives du corps et de la feuille et sur la tenue de l'instrument. Il présente dans cette œuvre des listes d'items<sup>3</sup> enfantins de forme et de mouvement, ainsi qu'une liste d'items de dysgraphie<sup>4</sup>. Il en existe environ 200 pour les adultes, et Julian Ajuriaguerra en répertorie 30 pour les enfants (14 items de forme et 16 de mouvement). À partir de ces listes, il crée des tableaux d'étalonnage permettant de situer l'écriture de l'enfant au niveau de la forme, du mouvement et de la vitesse (normale et rapide), en fonction de l'âge et de la classe. Il crée également une échelle hors âge nommée « D » de dysgraphie. Il distinguait déjà diverses formes cliniques des troubles et citait entre autres :

- le « très bon niveau intellectuel (pour un QI de 125 suite à un examen psychologique) »,
- les « enfants maladroits avec légères perturbations de l'équilibre et de l'organisation cinétique et tonique »,
- les « troubles de la stabilisation posturale »,
- les « désordres de l'organisation du geste et de l'organisation de l'espace, de l'orientation, de la structuration spatiale »,
- les « troubles de la lecture » : les « enfants dyslexiques », les « enfants dysorthographiques », les « enfants présentant des troubles du comportement »... des définitions qui peuvent bien évidemment nous rapprocher du haut potentiel et des divers troubles spécifiques des apprentissages mentionnés actuellement par la plupart des professionnels : la dyslexie, la dysorthographie, la dyspraxie visuo-spatiale (DVS) ou le trouble du déficit attentionnel avec ou sans hyperactivité (TDA/H).

### *Le bilan de graphothérapie*

Les motifs de consultation en cabinet de graphothérapie peuvent être divers, liés souvent aux défauts de l'écriture : lenteur, illisibilité, mauvaise tenue de lignes, difficultés dans la relation à l'espace dans la feuille, mauvais contrôle du geste (trop impulsif ou mou). Ces demandes peuvent également relever de signalements de crispation, douleurs, difficultés scolaires, désorganisation, manque de concentration, difficultés comportementales en milieu scolaire et/ou familial...

L'important pour nous, graphothérapeutes, est de définir les éventuels types de dysgraphies de l'enfant et d'en repérer les sources. Il est alors

---

2. Ce qu'il appelle « les grands tracés glissés ».

3. Les items en graphologie sont les caractéristiques spécifiques (ou espèces) de l'écriture.

4. « Dys » signifie difficulté, et « graphie » renvoie à la manière d'écrire un mot. L'enfant n'atteint pas le modèle calligraphique enseigné par l'école. C'est un trouble de l'apprentissage symptomatique.

nécessaire de proposer un bilan afin d'effectuer cette recherche approfondie au moyen de divers tests.

*Les dysgraphies de mouvement, de forme et de lenteur*

Dans ce bilan graphomoteur effectué avant toute remédiation, nous cherchons les trois dysgraphies les plus générales et les plus globales en fonction des étalonnages des âges et/ou des classes, à savoir la dysgraphie de mouvement, la dysgraphie de forme et la dysgraphie de lenteur, celle-ci distinguant elle-même deux catégories : à vitesse normale et à vitesse rapide.

Le mouvement est faible en début d'écriture puisqu'il n'y a pas d'aisance graphique. C'est l'absence de contrôle que l'on interprète comme signe d'inhibition ou d'impulsivité selon la fermeté du tracé, la difficulté à maîtriser son écriture. La dysgraphie de mouvement est souvent mise en relation avec la gestion des émotions et des pulsions.

La forme nous informe sur le besoin de l'enfant de se conformer à la norme et de respecter la discipline enseignée. Avec l'évolution de sa personnalité, et donc de son écriture, et avec les diminutions des contraintes scolaires, l'enfant se détachera de cette forme tout en gardant son graphisme lisible. L'écriture nous renseignera donc sur le conformisme persistant ou la maturité débutante de l'enfant. L'acquisition de la forme est difficile et demande un long apprentissage. Elle démarre par un tracé enfantin, avec une maîtrise difficile des droites et des courbes et une écriture plutôt grande.

La vitesse est la conséquence principale des capacités de l'enfant à pouvoir acquérir liaison, forme et mouvement.

*Autres distinctions importantes*

Devant une dysgraphie, il est important de distinguer ce qui relève du graphisme — tous les apprentissages qui passent par le collage, le découpage, le remplissage de formes et par la qualité du tracé des lettres enseignées pour les enfants plus grands —, de l'écriture (manuscrite ou sur ordinateur), de la production (la production est ce qui apparaît, qui laisse trace sur quelque support que ce soit : papier, sable, bois), et de la relation à l'écrit (elle peut être décrite en termes de plaisir ou déplaisir et va se traduire par : faire ou ne pas faire, blocage devant la feuille, lenteur au démarrage, etc.).

*La dysgraphie, pourquoi ?*

Symptôme d'un malaise profond, d'origine psychique, neurologique, psychomoteur et/ou affectif, la dysgraphie peut nous alerter sur l'état

psychologique de la personne, son anxiété, mais aussi sur une éventuelle précocité intellectuelle et sur les troubles spécifiques des apprentissages<sup>5</sup>.

Le bilan de graphothérapie est un outil qui nous permettra de repérer la précocité intellectuelle et les troubles associés et d'aider à leur recherche. En complément de l'anamnèse, de l'observation des cahiers, des relevés de notes scolaires et des bilans des autres professionnels, il comprend un panel de tests. En général, on pourra y trouver<sup>6</sup>, une analyse de l'allure générale du graphisme, des tenues et positions de la feuille, du corps, de la prise de l'instrument, des épreuves de vitesses<sup>7</sup>, un test alphabétique et numérique, un test « lettre à un ami »<sup>8</sup>. En complément, afin d'élargir nos recherches et de déceler la source des difficultés, on pourra effectuer le test de copie de texte<sup>9</sup>, un test de lecture<sup>10</sup>, une copie de figure<sup>11</sup>, une approche d'une vision d'ensemble kinesthésique, une épreuve d'équilibre, le test du bonhomme et/ou des 4 éléments<sup>12</sup>, des tests sur la latéralité<sup>13</sup>, sur la poursuite oculaire<sup>14</sup>, des questionnaires sur l'estime de soi, scolaires, et sur l'écriture. Ces tests ne sont pas forcément pratiqués par tous les graphothérapeutes, mais sont ceux que l'on peut recommander.

Ce bilan d'une quinzaine de pages sera restitué sous forme de rapport écrit afin d'être transmis aux autres professionnels par l'intermédiaire des parents. Il nous permettra de mettre en évidence la problématique dominante de l'enfant et de l'orienter vers d'autres spécialistes (psychologues, orthoptistes ou optométriciens, orthophonistes, neurologues, pédopsychiatres, neuropsychologues, ergothérapeutes, psychomotriciens...) pour des évaluations complémentaires permettant de confirmer

5. Souvent nommés TSA, ils concernent la dyslexie, la dyspraxie, le déficit attentionnel avec ou sans hyperactivité (TDA/H), la dysphasie, la dyscalculie.
6. Selon les spécialités complémentaires de chaque graphothérapeute.
7. Trois tests de vitesse : normal, rapide et d'application permettent d'identifier les dysgraphies de lenteur et d'observer l'éventuelle anxiété de performance de l'enfant que ce soit en rapidité ou en application.
8. Qui permettra dans cette relation à l'écrit d'observer les capacités de communication et d'imagination de l'enfant.
9. Repérage des difficultés oculomotrices, de mémoire immédiate, de capacités attentionnelles.
10. Par un texte non compréhensible et difficile à lire, permettant le décodage de la lecture afin de percevoir les difficultés phonologiques, visuelles et attentionnelles.
11. L'enfant arrive-t-il à recopier une figure, à se structurer et à se repérer dans l'espace de la feuille ?
12. Étude du schéma corporel, manière dont l'enfant se sent exister, harmonie familiale...
13. La latéralisation est-elle en relation avec l'œil, le pied, la main, l'oreille? Au niveau de l'œil dominant, cette recherche permettra de placer au mieux l'enfant face à sa feuille et dans sa classe face au tableau.
14. Poursuite oculaire simple, l'enfant a-t-il des difficultés oculomotrices?

les troubles et/ou des prises en charge adaptées. Le graphothérapeute guidera les parents, les rassurera dans leur rôle et les orientera dans leur future démarche. Il pourra proposer une remédiation en parallèle au cabinet, remédiation sur laquelle nous reviendrons ultérieurement.

## Comprendre

### *Quelques notions sur le haut potentiel*

Bien que tous uniques, les enfants à haut potentiel ont un fonctionnement cognitif particulier. Ils possèdent une intuition efficiente, rapide et appliquent des solutions sans pouvoir toujours les expliquer. Leur capacité d'adaptation est parfois étonnante. Ils n'arrivent cependant pas à les utiliser dans tous les domaines, notamment dans le domaine relationnel. En effet, ils possèdent souvent une sensibilité exacerbée allant de pair avec leur empathie et leur émotivité. Cette alchimie ne leur permet pas toujours de prendre le recul nécessaire et l'arborescence de leurs idées peut les mener à une rumination pas toujours positive... Jeanne Siaud-Facchin<sup>15</sup>, illustre le fonctionnement cognitif particulier observé chez ces enfants, avec une pensée en arborescence; «l'enfant développe tout un réseau d'association d'idées, chaque idée en engendrant une multiplicité d'autres. On voit à l'IRM, que le traitement des informations dans le cerveau est beaucoup plus rapide, beaucoup d'aires cérébrales sont activées en même temps». La souffrance peut vite les installer dans une impasse dont ils auront du mal à trouver la sortie. Pour les aider, il faudrait développer principalement trois facteurs émotionnels: la motivation, la régulation des émotions et la confiance en soi.

### *Comprendre le décalage entre l'écriture et l'expression orale*

On peut être surpris du décalage observé, entre d'une part «les compétences exceptionnelles» dont font très souvent preuve les enfants à haut potentiel (même lorsqu'ils sont en difficulté) dans le domaine de la communication verbale et de l'expression orale, et d'autre part «les défaillances» retrouvées dans l'écriture de ces mêmes enfants.

Quelles peuvent être les raisons et les hypothèses d'interprétation de ce décalage, paradoxal en apparence? On ne peut parler de l'écriture sans évoquer la parole. On peut citer ici les propos d'Anne-Marie Christin:

---

15. Voir chap. 1.

« La parole pourrait bien être le tourment de l'écriture [...]. La parole vole comme un oiseau, jaillit comme une flamme, elle est présence, instantanéité, fulgurance, elle persuade et elle agit, elle convainc ou suscite la contradiction, l'éveil ou le dialogue [...]. Comment l'écriture pourrait-elle enfermer le feu volatil, éphémère et vivant de la parole<sup>16</sup>? » Nous pouvons déjà considérer ou émettre l'hypothèse que l'enfant qui excelle dans l'expression orale du langage verbal puisse se sentir frustré par le manque de réponse immédiate inhérent à l'écriture, par le manque de l'autre, par cette page muette et si présente qui renvoie à soi. Ou bien encore supposer que cet « handicap » dans le domaine du graphisme (handicap qui peut être très précoce puisque dès 2 ans, l'enfant dessine avec un crayon bien tenu en prise digitale) favoriserait le développement et l'investissement de l'expression orale du langage verbal, comme l'aveugle développe d'autres sens. On peut aussi faire l'hypothèse que l'écriture fige la pensée, renvoyant l'enfant précoce à une fixité, une finitude qui peuvent l'angoisser, et à un renoncement difficile au regard du perfectionnisme souvent observé chez ces enfants.

### *Comprendre les conséquences psychoaffectives et scolaires des dysgraphies*

Dès la maternelle, la dysgraphie retentit sur l'image de soi, la confiance, la construction identitaire de l'enfant. L'échec est une « notion précoce » qui peut être ressentie dès la petite section de maternelle. L'échec scolaire touche le plus souvent (mais pas toujours) des enfants déjà « fragiles » sur le plan narcissique — et presque toujours des enfants psychologiquement « fragiles ». Tout échec, chez qui que ce soit, et de quelque type qu'il soit, constitue, presque par définition, une « atteinte de l'image de soi ». L'écart peut se creuser dès la maternelle et intégrer la notion d'échec au vécu d'un enfant d'âge très « tendre », où même l'enfant le plus solide est encore très dépendant narcissiquement des gratifications des adultes ou, au plus tard, au cours préparatoire, avec tous les retentissements sur le développement de l'enfant qui le vit. C'est par la différence, la comparaison avec autrui, le regard de l'autre, le groupe, la classe, l'enseignant, le parent, que vont se construire l'image que l'enfant a de lui-même et son estime de soi (soi physique, émotionnel, social...). La dysgraphie peut entraîner, dès la maternelle, des conduites d'évitement de l'enfant devant certaines tâches relatives au graphisme (du gribouillis à l'apprentissage des lettres). Cette attitude a très rapidement des effets négatifs sur la plupart des apprentissages. La dysgraphie, avec ses conséquences psychoaffectives et scolaires (y compris lorsque le simple geste de tenir un crayon

---

16. Christin, 2001.

est difficile et parfois même douloureux), entraîne dans certains cas une véritable souffrance chez l'enfant qui peut devenir réticent, voire opposant en refusant, en classe, de respecter les consignes. Cette souffrance concerne non seulement l'enfant mais aussi sa famille. Certains parents vivent en effet un véritable parcours du combattant face à cette problématique qui est devenue la leur: l'écriture redoutée, l'écriture objet de tous les maux et des mots... La portée émotionnelle et les effets sur l'enfant, ainsi que ses parents, des appréciations scolaires positives, négatives ou quelquefois inexistantes peuvent être majeurs. Les annotations dans le système scolaire sont le plus souvent de couleur rouge, couleur qui signifie l'interdiction (panneau de signalisation de « sens interdit », de « stop », les feux rouges), le danger (le téléphone rouge, l'alerte rouge), la sanction et le carton rouge (proche de l'exclusion). Et si je n'écrivais plus pensa un jour l'élève au cahier « tout en rouge »... qui se mit à rêver de voir tout en bleu... Si les remarques indélébiles peuvent être difficiles à oublier pour certains enfants, elles peuvent être tout aussi problématiques et douloureuses pour leurs parents quand elles viennent de l'enseignant. Ces annotations « tu écris mal, fais des efforts, écris sur la ligne, devoir non fini, etc. », lorsqu'elles sont répétées, sont souvent perçues par les parents comme leur étant adressées, et deviennent pour eux des annotations accusatrices et culpabilisantes, les renvoyant au sentiment d'impuissance de n'avoir pas réussi à améliorer, par une aide journalière, la « vilaine écriture » de leur enfant. Ces situations pourraient probablement être évitées dans la majeure partie des cas si les symptômes avaient été décelés très tôt et l'enfant reconnu dans sa problématique, pris en considération, et accompagné, avec ses parents, dans son parcours graphique.

## Évaluer

### *Cet enfant peut-il être considéré comme étant à « haut potentiel » ?*

Il se pose d'emblée la question de l'identification des enfants à haut potentiel (EHP). Peut-on considérer qu'un enfant obtenant un résultat inférieur à 70 aux échelles de Weschler dans l'un des indices, principalement à celui de la vitesse de traitement (cet indice constitue une des quatre dimensions du Quotient Intellectuel total évalué par le WISC-IV), puisse être considéré comme un enfant dit à haut potentiel ? Ce type de profil psychométrique très hétérogène, dévoilant des résultats à la limite de la déficience dans certains subttests, remet parfois en cause pour certains praticiens le haut potentiel de l'enfant. Pourtant son intelligence instinctive, sa sensibilité, son émotivité, sa curiosité, son excellence dans

certaines matières, sa joute verbale nous confortent dans le repérage de son haut potentiel. Une réflexion sur les problèmes de mesure du QI avec les échelles de Weschler est développée dans cet ouvrage<sup>17</sup>?

Jean-Charles Terrassier<sup>18</sup> (1996) souligne l'importance chez les EHP des dyssynchronies — concept qu'il a créé — relatives à un développement hétérogène ; si ces enfants peuvent se développer fortement intellectuellement, ils progresseront parfois moins rapidement sur les plans affectifs, psychomoteurs et relationnels. Au-delà de ces dyssynchronies, il faut comprendre et approfondir, selon les difficultés scolaires et/ou comportementales de l'enfant, son fonctionnement global et se poser des questions que les caractéristiques des EHP n'expliquent pas forcément : pourquoi n'est-il pas lecteur en dehors des obligations de l'école ? Quelles sont ses matières faibles et pourquoi n'excelle-t-il pas dans ces dernières paradoxalement à d'autres ? Arrive-t-il à se repérer dans la feuille, dans l'espace, tient-il sa ligne, maîtrise-t-il son écriture, son stylo ? A-t-il des soucis d'organisation, de concentration ? Arrive-t-il à gérer ses pulsions ? Pourquoi se génère-t-il un tel niveau d'angoisse ? Est-il en souffrance ? Sa latéralité est-elle confirmée au niveau de l'œil, de la prise d'objet, de l'ouïe, du pied... ? Se repère-t-il en trois dimensions ? Gère-t-il son équilibre ? Est-il maladroit ? Pourquoi ?...

Il faut savoir faire la distinction entre les symptômes de la précocité intellectuelle souvent cités et ceux, parfois similaires, des troubles spécifiques des apprentissages qui peuvent être associés et masqués par ce haut potentiel. Une recherche multidisciplinaire permettra d'apporter des réponses par la prise en compte des bilans professionnels dans les domaines de la lecture, de l'écriture, des praxies, de l'attention, des questionnaires comportementaux tout en tenant compte de l'anamnèse, de l'environnement de l'enfant et des compensations mises en place grâce à son haut potentiel et qui viennent masquer ses difficultés.

### *Pourquoi l'enfant à haut potentiel est-il dysgraphique ?*

La dysgraphie est un signe, un appel à l'aide, le témoignage d'un malaise qui peut être psychologique, neurologique ou moteur. Au-delà des dyssynchronies et du décalage principalement entre la pensée rapide et le geste en motricité fine, de la sensibilité, de l'émotivité, de l'estime de soi fragile, du souci de bien faire, que l'on retrouve souvent chez ces enfants, les problèmes d'écriture peuvent être mis en relation avec des troubles qui peuvent être associés à la précocité intellectuelle : les troubles neuro-visuels,

---

17. Voir la réflexion de Maria Pereira Da Costa, chap. 5.

18. Voir chap. 4.

la dyslexie, la dysorthographe, la dyspraxie, la dysphasie, le trouble du déficit d'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H). On retrouve effectivement derrière la dysgraphie et le haut potentiel beaucoup de troubles spécifiques des apprentissages. Il est indispensable de repérer, diagnostiquer, expliquer et aider l'enfant et son entourage à identifier ce type de difficultés afin d'éviter la démotivation puis l'échec scolaire. On retrouve beaucoup de ces enfants de niveau collègue dans nos cabinets. Ils ont pu dépasser toutes les années de primaire, à fil tendu, avec une incompréhension de la part des professionnels, de leur famille et d'eux-mêmes sur le décalage entre leurs capacités et leurs difficultés, objet fréquent de critiques négatives : il ne fait pas d'effort, il ne s'applique pas, il ne s'intéresse pas à cette matière, il travaille quand il veut, il est fainéant, il est arrogant... Ces enfants en souffrance ont parfois essayé de s'identifier à l'image qu'ils ont perçue et ont appris à faire partie des cancre de la classe, des trublions, ou sont devenus des enfants complètement introvertis. Non reconnu dans ses particularités, un tel enfant ne peut pas être « surdoué », d'autres sont bien plus à l'aise en lecture, ou en anglais, ou en mathématiques... il ne peut pas être dyslexique, il n'a que 10 mois de retard de lecture au lieu des 18 mois requis... Quel barème faut-il employer pour cet enfant ? Celui des « tout-venant » ou celui qui correspond à son âge intellectuel ?

Derrière la précocité intellectuelle et les divers troubles spécifiques des apprentissages, on retrouve beaucoup d'anxiété, de souffrance chez ces enfants souvent décelés tardivement. Outre un suivi professionnel adapté, il faut dans un premier temps dédramatiser les situations et valoriser les enfants.

### *Les causes de dysgraphies chez l'enfant à haut potentiel : quelques explications sur les troubles spécifiques des apprentissages*

#### *La dyslexie*

La dyslexie est un trouble spécifique neuro-développemental des apprentissages scolaires comportant en général un retard de lecture de 18 mois décelable à la fin du CE1, ou au début du CE2.

Il existe plusieurs sortes de dyslexie plus ou moins sévères : la dyslexie phonologique liée au système d'assemblage des sons, la dyslexie de surface et/ou « visuo-attentionnelle » liée principalement aux difficultés de se construire un stock lexical, la dyslexie mixte (dyslexie profonde) associant les deux sortes de dyslexies citées ci-dessus. Le retard requis doit être relativisé dans le cas d'une précocité intellectuelle par rapport à l'âge intellectuel de l'enfant, l'enfant compensant dans ce domaine. Ces troubles du langage écrit sont en relation directe avec les perturbations au niveau

de l'écriture que l'on retrouve souvent par des arrêts, des hésitations, des retouches dans la recherche des sons, des mots et de l'orthographe, avec un geste « haché », des espaces irréguliers, les lignes parfois cassées ou fluctuantes...

Une recherche épidémiologique portant sur l'étude de la dyslexie chez les enfants à haut potentiel en difficulté, est actuellement en cours au CNAHP. Cette étude nationale, dont les résultats sont très attendus, permettra d'objectiver si la prévalence de la dyslexie est ou non significativement plus fréquente chez plusieurs centaines d'enfants à haut potentiel en difficulté comparés aux enfants en difficulté mais sans haut potentiel. Il est en effet essentiel, afin d'aider au mieux les enfants à haut potentiel possiblement dyslexiques, de mener des recherches rigoureuses, de façon à clarifier certains clichés entretenus par des observations anecdotiques et issus d'une littérature abondante mais non scientifique.

### *La dyspraxie*

La dyspraxie est un handicap caché, difficilement décelable, surtout chez l'enfant à haut potentiel, qui comprend un ensemble d'anomalies neuropsychologiques dans la planification et l'automatisation des gestes volontaires, sans qu'il y ait de déficit mental, ni d'insuffisance d'apprentissage, ni d'opposition à ce dernier. On observe principalement des troubles de coordination globale et fine des gestes (lenteur, maladresses, réussites fluctuantes...), des troubles du regard (dans la poursuite oculaire, l'exploration, la fixation, la reconnaissance des signes et des symboles, des visages), des troubles cognitifs et attentionnels (dans le traitement des informations), des troubles de résistance dans le tonus. Les automatismes ne se font pas, l'enfant est toujours dans l'effort et il se fatigue.

Ces divers troubles rejoignent logiquement ceux de la dysgraphie. Beaucoup d'enfants dyspraxiques sont dysgraphiques. Les difficultés en écriture se repèrent généralement dans des tenues de lignes fluctuantes, dans le repérage difficile de la feuille, le respect des marges, dans la proportion des lettres et le respect des zones, dans le sens du tracé, dans l'irrégularité des espaces entre les mots et entre les lignes...

### *Le TDA/H*

Le trouble du déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité, anciennement dénommé « hyperactivité », a amené les professionnels à s'intéresser à la recherche du déficit des capacités d'attention (DA), de l'hyperactivité motrice (H) (voire l'hypoactivité), de l'impulsivité et de la mémoire immédiate. Le déficit attentionnel peut être reconnu en dissociant ces quatre éléments qui ne seront pas obligatoirement tous représentés conjointement.

On retrouve, chez les enfants à haut potentiel, des troubles de l'organisation, la difficulté à soutenir l'attention au travail et à rester dans l'effort, de l'impatience même si ce n'est pas apparent (ils interrompent les conversations, interviennent dans les jeux, se dispersent dans les tâches...). La distinction entre une hyperactivité transitoire et un trouble risquant de perturber le développement de l'enfant, se fera principalement sur l'existence d'un déficit d'attention évalué par des tests spécifiques. Le haut potentiel de l'enfant jouant un rôle compensateur, il est important d'effectuer des investigations poussées, en particulier avec des tests attentionnels cognitifs<sup>19</sup>.

Chacune des particularités citées dans ce trouble peut mener à la dysgraphie. Le tracé peut devenir alors impulsif, avec beaucoup de retouches, d'hésitations, d'inattentions, des mots dansants sur la ligne, des finales lancées, des traits acérés... la maîtrise du graphisme est difficile. Ces particularités de l'écriture peuvent disparaître de façon assez spectaculaire lorsque la prise en charge permet de diminuer le TDA/H de l'enfant.

La *dysorthographe* concerne les troubles orthographiques, et peut être associée au déficit d'attention ou à la dyslexie. Il nous a paru important qu'elle soit au moins ici mentionnée, au regard des parties précédemment développées sur la dyslexie et le TDA/H.

### *Quelques données statistiques*

En nous référant à nos propres données, sur 258 enfants reçus en cabinet pour une problématique liée à l'écrit, 136 (53 %) étaient déjà reconnus (testés ou supposés) comme à haut potentiel, dont 90 % de garçons.

Cette approche de proportion d'enfants à haut potentiel ayant des troubles dysgraphiques est une estimation minimum pour différentes raisons : comme nous l'avons vu, les troubles sont souvent difficiles à identifier derrière la précocité intellectuelle car l'enfant met en place beaucoup de stratégies de compensation. Les professionnels ne tiennent pas toujours compte de ce potentiel et relativisent peu les « seuils » en fonction de ces compensations. Par ailleurs, le haut potentiel n'est pas toujours reconnu face à l'hétérogénéité du test psychométrique et principalement face aux chutes vertigineuses de certains subtests.

*A contrario*, et en élargissant notre propos aux troubles spécifiques des apprentissages (TSA) associés au haut potentiel, certains enfants sont automatiquement écartés d'une suspicion de TSA car les résultats du bilan

---

19. Les mécanismes neuro-physiologiques du TDA/H sont discutés dans cet ouvrage par Sylvie Tordjman, chap. 3 et par Brigitte Hermans, chap. 9.

psychométrique sont totalement harmonieux. Or le test psychométrique, utile à la compréhension du fonctionnement cognitif de l'enfant, n'est qu'un outil parmi d'autres; un résultat harmonieux ne signifie pas que l'enfant n'a pas de difficultés, même si statistiquement cela reste exceptionnel. L'anamnèse, l'observation clinique, les autres tests, questionnaires et observation clinique complémentaires permettront de confirmer ou non le diagnostic de ces troubles.

Les statistiques recueillies au sein de notre groupement de Graphothérapeutes Approche plurielle (GAP), dans le but de multiplier les sources d'information et les points de vue, viennent conforter les résultats précédents. En effet, sur une population de 56 enfants venant consulter en cabinet de graphothérapie, et présentant une dysgraphie de lenteur et/ou de forme et/ou de mouvement, on retrouve les chiffres suivants: 26 % sont déjà reconnus EHP et 55 % des enfants consultants sont supposés l'être selon les graphothérapeutes. Sur les 26 % reconnus, suite au bilan de graphothérapie, 86 % ont un ou des troubles spécifiques des apprentissages associés diagnostiqués par des professionnels spécialisés, et 9 % sont en cours de diagnostic soit un potentiel de 95 % en tout. Sur les 55 % présentés EHP par les graphothérapeutes, il s'avère que 67 % ont un ou des troubles des apprentissages diagnostiqués et 27 % sont en cours de diagnostic de trouble des apprentissages, soit un potentiel de 94 % en tout.

#### *Quels types de troubles d'apprentissage associés ?*

Parmi ces statistiques, on retrouve un pourcentage important de dyspraxie (avec une moyenne de 42 %), puis de TDA/H (39 %) et enfin de dyslexie (35 %). Ces troubles se retrouvent de façon associée ou non.

#### *Quels constats ?*

Face à cette porte d'entrée que constituent les problèmes de graphisme, on pourrait constater chez les enfants à haut potentiel une fréquence moyenne de plus de 90 % d'enfants ayant des troubles associés d'apprentissage. Ce chiffre reste encore une estimation, une approche de la problématique, mais ce pourcentage très élevé, ne peut pas ne pas nous interpeller. Ces résultats suggèrent que les problèmes d'écriture pourraient nous permettre, à partir d'un bilan adapté, de dépister les troubles d'apprentissage associés chez les enfants à haut potentiel en difficulté. Enfin, il est important de rappeler que ces résultats sont obtenus sur une population de faible effectif (56 enfants) et nécessitent d'être dupliqués sur des cohortes de plus grande taille. Nous sommes donc, de nouveau, en attente d'études épidémiologiques nationales qui, à partir d'une méthodologie rigoureuse, permettraient de faire un état des lieux et de clarifier ces questions.

### *L'arbre qui cache la forêt*

Le haut potentiel peut être un atout souvent envié ou jaloué par le grand public. Cependant, il a l'inconvénient de masquer les différentes difficultés voir les handicaps inapparents que l'enfant puis l'adulte à haut potentiel s'ingéniera à contourner. Il introduit donc un biais aux données statistiques portant sur les troubles d'apprentissage associés au haut potentiel. Ces compensations trouvent souvent leurs limites, principalement à mi-parcours des années-collège. Les conséquences peuvent être autant psychologiques que scolaires.

Les troubles d'apprentissage masqués par la précocité peuvent entraîner la démotivation, des troubles du comportement et provoquer échec scolaire et souffrances psychologiques. C'est pourquoi, il faut rappeler que, comme pour la précocité intellectuelle, les « dys » existent et peuvent être cachés derrière un haut potentiel. Les enfants à haut potentiel en difficulté ont besoin de diagnostics, d'aide et de compréhension. Ils disposent parfois de mauvais outils pour les apprentissages scolaires. Il faudra alors leur expliquer que, paradoxalement, leurs performances ne seront pas égales dans tous les domaines et que dans les domaines défaillants, il leur faudra travailler davantage et différemment (prendre le temps, contourner les difficultés...). Lorsqu'un diagnostic de trouble d'apprentissage est établi pour un enfant à haut potentiel, ce dernier est souvent léger, dit « compensé ». Il est cependant important de l'identifier : l'enfant est dans l'effort, il est fatigable, il doit comprendre, ainsi que son entourage, son fonctionnement cognitif ; il n'est pas que « précoce ».

## **Prendre en charge**

### *Le rôle du graphothérapeute*

Il n'y a pas une méthode de rééducation mais diverses méthodes à appliquer selon la personnalité du professionnel, et le cas particulier de chaque enfant. Il semble important de mettre l'accent sur le travail de confiance et d'estime de soi que nous pratiquons avec les enfants, mais aussi avec les parents, qu'il faudra rassurer et accompagner. Toute la remédiation sera donc présentée de façon ludique en gardant l'objectif principal qui est la recherche du plaisir et la valorisation au moyen de divers supports.

La méthode en rééducation de l'écriture sera assouplie ou accentuée en fonction des possibilités de chaque enfant. Il n'est pas forcément nécessaire d'aborder la forme des lettres, notre travail se situant principalement dans les formes graphiques courbes et continues permettant de meilleures

positions et une meilleure appréhension de l'écriture. Les formes ne seront pas complexes afin de se concentrer sur le mouvement. Nous pourrions aborder l'étude des lettres en fin de remédiation. Cependant, il est important de rester vigilant dans ce domaine car il ne faudra pas bloquer de nouveau l'enfant et le renvoyer à l'apprentissage très scolaire qu'a été pour lui l'écriture. Dans cette perspective, il est nécessaire d'utiliser l'étude des lettres avec grande parcimonie et en préservant toujours la dimension de plaisir dans l'action de les aborder. On conservera dans la mesure du possible les formes personnelles, on peut demander à l'enfant de trouver les formes qu'il aime, ce qui peut lui donner le sentiment de créer des formes d'écriture et par là même contribuera à l'attacher à ce mode d'expression (il peut supprimer les pleins et les déliés).

Dans certains cas, particulièrement dans celui des enfants dyspraxiques, on peut se poser la question : l'écriture manuscrite est-elle possible pour cet enfant en milieu scolaire ?

L'écriture est un outil scolaire aidant à progresser sur le plan des acquisitions intellectuelles. Au bout d'un certain temps d'observation, on doit pouvoir établir une différence entre les enfants susceptibles d'écrire sans trop de difficultés à l'école avec, si possible, un enseignant compréhensif qui leur laissera du temps lors du passage à l'écrit, et ceux qui ne le pourront pas ou le pourront mais au prix d'un effort si grand qu'il pénalisera leurs apprentissages car ils ne peuvent travailler en double tâche. Dans un tel cas, il ne faut pas hésiter à orienter la famille vers un professionnel comme l'ergothérapeute susceptible d'aborder l'apprentissage du clavier et mettre en place, par le biais du médecin scolaire et de l'enseignant référent, un plan personnalisé de scolarisation (PPS) ou un plan d'accueil individualisé (PAI) auprès de la maison départementale des personnes handicapées (MDPH)<sup>20</sup> afin d'envisager l'ordinateur à l'école. Cela ne signifie pas l'abandon de la rééducation de l'écriture, les deux apprentissages peuvent coexister, donnant à l'enfant plus de sécurité et de possibilités. Il trouvera du plaisir à faire des exercices à la main d'une part, et d'autre part, à apprendre le clavier ce qui demande un certain niveau intellectuel d'attention et un entraînement moteur et se révélera utile dans sa vie professionnelle ultérieure.

Nous travaillerons la position du corps, de la feuille, du bras, du poignet, des mains et des doigts. L'amélioration de la position des doigts est facilitée par les tracés glissés et l'utilisation de gros crayons à facettes. Cette étape se fera progressivement car le changement de cette position fine peut être très déstabilisant. L'amélioration des positions digitales

20. La MDPH statuera sur les aménagements à faire en classe et sur l'éventuelle acceptation de l'aide d'un ordinateur et/ou de l'aide d'un auxiliaire de vie scolaire (AVS).

se fera difficilement ou ne se fera pas, selon la force des doigts ou le refus de l'enfant. Il vaut mieux dans ce cas chercher à améliorer l'écriture elle-même.

Les améliorations au début peuvent provoquer *a contrario* ce que l'on pourrait percevoir comme des régressions sur l'écriture. En fait, l'enfant se décontractant dans ce domaine, peut également relâcher son graphisme. Cependant, il pourra régler au fur et à mesure sa maîtrise, son application et l'ensemble de ses positions. À partir du moment où l'attention de l'enfant peut se distribuer sur plusieurs points à la fois, il s'établira tout un jeu de régulation tonique au cours du mouvement.

Les exercices doivent plaire à l'enfant et ne déclencher chez lui ni angoisse, ni blocage, ni opposition ; il doit trouver des satisfactions dans l'activité proposée. Les séances, au cabinet peuvent comprendre des gestes d'assouplissement et de relaxation (la pratique du trampoline en fait partie), une rééducation de l'écriture ludique (sur cahier personnalisé, tableau, grands formats et tablette graphique sur ordinateur) avec apprentissage ou rééducation de la position du corps, de la feuille et de la tenue de l'instrument. On peut proposer des mouvements croisés dans le cadre d'une recherche d'équilibre et d'harmonie des deux hémisphères cérébraux et des exercices d'équilibre. Des jeux cognitifs sur logiciel spécialisé sont également utilisés afin de travailler principalement le langage écrit, la mémoire, les capacités attentionnelles, le visuo-spatial, les fonctions exécutives et la confiance en soi. Les jeux de puzzle et de logique mettent aussi en œuvre les capacités attentionnelles et visuo-spatiales. La création de poésies sur le cahier personnalisé permet d'introduire une médiation de la projection des ressentis, de conforter la relation à l'écrit et de libérer l'imagination. L'art-thérapie, dont l'intérêt a été souligné<sup>21</sup>, peut constituer ici une approche thérapeutique essentielle, dans laquelle l'enfant présentant une inhibition se voit agir et produire.

### ***L'importance d'une approche thérapeutique globale***

Ces enfants sont pour la plupart fragiles sur le plan émotionnel ; ils peinent à s'affirmer et se découragent vite, il est donc bon de souligner devant eux leurs progrès, de leur parler avec gentillesse et calme. On utilisera un langage positif dans tous les apprentissages (je fais de mon mieux, je veux, je relève des défis...). Ces points sont tout aussi importants que tous les exercices techniques que l'on pourra entreprendre, ils sont la base de toute thérapie.

---

21. Voir chap. 14.

L'exercice d'observation en remédiation prend ici toute son ampleur. Il permet d'aborder le fonctionnement cognitif et émotionnel global de l'enfant. Il est important de continuer à noter les réactions diverses, à rassembler les éléments et à expliquer à l'enfant certains mécanismes de son fonctionnement cognitif. Les divers bilans effectués par les spécialistes nous y aiderons bien sûr. Nous relèverons des capacités mais aussi des difficultés qui seront liées au développement cognitif et à des troubles psychologiques. À nous de faire comprendre à l'enfant comment se servir de ses capacités d'une part, et comment faire face à ses difficultés dans certains domaines en lui apprenant à s'astreindre à l'effort et à une méthodologie de travail, tout en gardant une notion de plaisir...

Enfin, l'approche thérapeutique globale concernera aussi l'intégration d'une approche corporelle, particulièrement intéressante ici pour des enfants en difficulté présentant un hyper-investissement intellectuel. Il est important de ne pas hésiter à diriger les enfants vers des activités sportives qui favorisent la coordination des membres, le contrôle du corps, la gestion des émotions, la confiance en soi et qui donneront également aux enfants la possibilité de s'intégrer dans un groupe; l'esprit souvent « sportif » des clubs peut être bénéfique (gymnastique, escrime, sports de combat, danse, équitation...).

### **Conclusion: la graphothérapie est-elle efficace avec les enfants à haut potentiel?**

Les enfants à haut potentiel ont besoin que l'on comprenne leur fonctionnement global, qu'il y ait une prise de conscience de leurs difficultés. Ils ont besoin de travailler leur confiance et estime d'eux et d'avoir de l'aide de la part de l'école, ainsi que des professionnels, des thérapeutes. L'environnement familial joue ici un rôle essentiel. Les parents ont besoin d'être accompagnés, guidés et rassurés dans leur rôle, compétences et autorité.

Dans tous ces domaines, la Graphothérapie Approche plurielle apporte ses réponses grâce à une approche globale de l'enfant et en effectuant une remédiation en *synergie* avec lui et son entourage. Les recherches, notamment dans le domaine des neurosciences, permettront peut-être un jour de mieux comprendre les troubles spécifiques des apprentissages observés chez certains enfants à haut potentiel et le développement de ces déficiences handicapantes associées à leurs capacités exceptionnelles.

*Quatrième partie*

## **LES PRISES EN CHARGE PÉDAGOGIQUES**



## CHAPITRE 16

---

### *SERVIR L'ÉDUCATION DES JEUNES ET DES JEUNES À HAUT POTENTIEL ? LA BELLE AFFAIRE...*

*Françoise ASTOLFI*

« Identifier l'enfant précoce, le comprendre, l'accompagner dans ses différences, ce sera enrichir son action éducative et la mettre au service de tous les enfants. » Tels sont mon éthique, ma raison d'agir.

#### **Introduction**

Ceci est un carnet de route dans le monde de l'éducation, le carnet de route d'une professionnelle de l'éducation, une psychologue devenue enseignante, chef d'établissement, et formatrice d'enseignants du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>e</sup> degré.

L'ensemble de ma réflexion portera sur la nécessité de prendre conscience qu'il existe une très grande faille dans l'enseignement entre les attentes des uns et des autres et les objectifs atteints. Le contexte qui nous importe ici est celui de la prise en charge de la précocité intellectuelle dans l'institution scolaire. Nous assistons — parents, enseignants, formateurs, psychologues — à la difficulté, parfois extrême, d'adapter et d'ajuster des pratiques professionnelles pour répondre aux normes d'attente du jeune à haut potentiel.

Même si les causes en sont certainement multiples, notre parti pris de recherche sera, dans ce cas précis, de comprendre les attitudes des professionnels de l'enfance et de l'adolescence confrontés à des situations nouvelles souvent déstabilisantes. Nous nous intéresserons en particulier ici, dans ce chapitre, aux questions suivantes :

– Comment se vit au quotidien, dans un contexte scolaire ordinaire, la remise en question d’anciens repères pédagogiques et d’anciennes croyances sur la réussite scolaire ?

– Comment les enseignants assument-ils les bouleversements idéologiques sur les représentations de l’intelligence ?

– Les enseignants sont-ils préparés à faire face à l’inattendu dans leur profession ? Et comment le gèrent-ils ?

### **Enseigner et observer l’élève : deux équations à solutions plus personnelles qu’on ne le croit...**

Au départ de cette réflexion, un questionnement pédagogique :

– Qu’est ce qu’enseigner ?

– Qu’observe un enseignant quand il regarde un élève ?

– Sur quels critères se construit l’observation pédagogique ?

Mais aussi de nombreuses questions prenant en considération certaines réalités de terrain :

– À quoi sert d’enseigner si l’élève n’apprend pas ?

– À quoi sert de former si l’enseignant résiste à tout changement ?

– À quoi sert de multiplier les recherches sur la « surdouance », les différentes intelligences, si les enseignants persistent à penser que l’intelligence, « ça se voit » ?

– À quoi sert de leur parler des enfants à haut potentiel quand la plupart d’entre eux gardent la même représentation de ce que doit être un haut potentiel : une intelligence éclatante pour des résultats tout aussi éclatants ? !

– À quoi servent les dispositifs de formation continue lorsqu’on sait qu’ils s’appuient sur le volontariat, que ces interventions risquent donc de toucher un public déjà intéressé par le sujet voire sensibilisé ? Les formations ne seraient-elles pas, en effet, destinées préférentiellement aux enseignants suffisamment « branchés externes », ouverts aux pédagogies innovantes et qui utiliseraient ces réseaux de formation « continue et volontaire » comme espace d’échanges de pratiques entre initiés déjà ouverts au sujet ? En l’occurrence, que penser de l’utilité des dispositifs de formation continue, orientés sur la prise en charge de la précocité intellectuelle ?

– Comment atteindre alors ceux des enseignants qui ont jugé inopportun tel ou tel thème de formation, trop éloigné de leurs préoccupations habituelles et qui se détournent de ce qui pourrait remettre en question leurs pratiques et leurs certitudes ?

Enfin, un dernier questionnement, et non des moindres : l’institution scolaire ne serait-elle efficace qu’auprès des élèves ou très autonomes ou très dépendants (avec assistance de vie scolaire, par exemple) ?

Cette réflexion qui pourrait s'appliquer à tous les sujets sur l'éducation, nous renvoie à une autre question fondamentale : Quelle est la préoccupation principale d'un enseignant en situation scolaire ? On trouvera toute une littérature abondante et « agréée » sur ces sciences pédagogiques qui accompagnent les apprentissages : savoir organiser les apprentissages scolaires et utiliser des méthodes adaptées aux besoins, réfléchir aux modèles de remédiation, avoir une philosophie sur l'évaluation, retenir des critères d'évaluation cohérents avec sa pédagogie, savoir évaluer le niveau des élèves et équilibrer les apprentissages en fonction de leurs capacités et de leur seuil de stimulation... Mais, lors de l'évaluation, les enseignants prennent-ils le temps d'en considérer les conséquences sur l'élève ? L'essentiel n'est-il pas de savoir ce dont le jeune a besoin pour développer ses aptitudes : de l'intérêt, de l'attention, de la diversité dans les apprentissages, des enjeux et des défis à relever ? La vérification de ces apprentissages ne devrait-elle pas être moins invasive ?

Entre concepts, situations, analyses et paradigmes, les sciences de l'éducation sont devenues de plus en plus complexes, pour les enseignants qui doivent se référer aux supports théoriques dans leur pratique mais elles ne proposent aucune identification précise de l'intelligence qui permettrait une prise en compte de tous élèves, quel que soit leur potentiel. Mais laissons à Jean-Jacques Rousseau le soin de rappeler une évidence modeste : « Donner à l'enfant le désir d'apprendre et toute méthode sera la bonne. »

### *Qu'est-ce qu'enseigner ?*

Est-ce apprendre aux élèves à employer leur potentiel, tout leur potentiel ou les encourager à utiliser avec dextérité les codes scolaires, sachant que la réussite scolaire tient autant aux comportements qu'aux connaissances ? On réalise aujourd'hui que la connaissance et l'utilisation du registre de la langue, des règles de politesse, du savoir-vivre social, du comportement adapté en classe sont des atouts indispensables à un bon cursus scolaire. La preuve en est donnée par ces jeunes à haut potentiel, sans troubles associés, qui démontrent, à leurs dépens, qu'intelligence ne rime pas toujours avec réussite.

### *Comment l'enseignant se représente-t-il la réussite scolaire ?*

Les travaux d'Ellen Langer (Langer, 1997), psychosociologue américaine, viennent ici nous éclairer : « L'obstacle numéro un à la perception, ce sont "nos choix cognitifs prématurés" » autrement dit, « notre disposition naturelle au prêt à penser, prêt à dire et prêt à faire. »

Le monde éducatif, en donnant de l'importance à « l'habileté » dans les conduites scolaires met en pratique l'équation : « simplifier pour évaluer ». Peu de chercheurs dans le monde de l'éducation se sont intéressés à la véritable prise de risque du métier d'enseignant : l'observation, le regard et le sens donné aux « perceptions sélectionnées » dans un contexte aussi particulier qu'un groupe classe. L'observation pédagogique, une équation personnelle incontournable du jugement scolaire, parce qu'observer, c'est d'abord percevoir, et percevoir, c'est avant tout une opération humaine. Naïvement on pourrait croire qu'il suffit de posséder une intégrité sensorielle et intellectuelle pour être bon observateur ; or, rien n'est plus complexe que l'observation. La pertinence des travaux de Roger Mucchielli (Mucchielli, 1967) sur ce sujet mériterait d'être réinvestie dans les instructions scolaires. Il est reconnu que toute perception est une sélection, un décodage, une re-construction où interviennent des limitations comme la mémoire, l'habitude et, chez l'homme, une autre dimension de taille, l'imaginaire. Il n'est plus à démontrer qu'une des dérives de l'observation consiste à fragmenter le comportement observé en unités distinctes ; cette tendance à la simplification permet de communiquer sur un phénomène, en éliminant tout ce qui pourrait, par sa nouveauté, compromettre un jugement antérieur. Ce type de mécanisme engendre souvent des malentendus, parmi lesquels, dans l'éducation, les jugements de valeur, la certitude de ce que l'autre va dire ou faire, ou encore l'inutilité d'écouter un enfant déjà « étiqueté » irrécupérable...

On peut observer la réduction de l'identité de la personne à quelques adjectifs qualificatifs qui deviennent des noms le désignant : le dys, l'autiste, le turbulent, le précoce, le surdoué. Notre propos n'est pas l'analyse de l'équation personnelle qu'est l'observation dans le monde scolaire. Nous omettons volontairement donc de citer d'autres mécanismes liés à l'observation mais bien existants dans les relations, comme la projection personnelle, les erreurs de bonne foi, l'interprétation, autant de dispositifs qui vont déformer lourdement la qualité du regard, aussi bienveillant soit-il ! Il importe d'insister sur la réalité complexe des mécanismes personnels mis en jeu et que l'on ne peut ignorer dans l'élaboration des apprentissages.

Qu'apprennent les enseignants lorsqu'ils deviennent apprenants en formation ? À modifier et à faire évoluer leurs pratiques (en fonction de l'environnement, des méthodes, de la connaissance de la recherche...) ou à conforter leurs convictions, leurs croyances dans ce monde clos qu'ils administrent ? La résistance aux changements est une constante des apprentissages, elle intervient dans tous les contextes, à tous les niveaux d'âge et de contenus<sup>1</sup>.

---

1. Nous revenons sur cette question *infra*.

### *Analyse des postures des enseignants confrontés à des élèves à haut potentiel*

Les observations qui vont suivre sont issues d'une longue expérience de terrain et d'une pratique pluridisciplinaire du champ éducatif.

Si les informations abondent sur le sujet de la précocité intellectuelle, si les autorités de l'éducation nationale s'en mêlent et encouragent des aménagements pédagogiques pour les jeunes intellectuellement précoces, si les formations concernant tous les sujets liés de près ou de loin à la haute intelligence se multiplient et font apparaître la précocité intellectuelle comme « un sujet pratiquement dépassé », il n'en demeure pas moins que les postures de l'enseignant et ses conduites authentifient avant tout ce qu'il est et ses convictions témoignent de ce qu'il croit, de ce dont il est convaincu. Ses conduites « diront » sa réalité et exprimeront bien plus que ce qu'il est censé montrer. La (non-)reconnaissance de l'intelligence et la (non-)prise en charge des jeunes à haut potentiel en sont une illustration dans la mesure où, quels que soient l'apport des sciences et la pertinence des énoncés, c'est sa conviction intérieure qui fera loi ou foi de ce qui « est bon pour le jeune ».

Pour ne rien faciliter, il est vrai aussi qu'en France, la recherche embarrassée d'une terminologie pour définir ces jeunes (intellectuellement précoces, hauts potentiels, à haut potentiel, aptitudes élevées) a illustré la difficulté à aborder sereinement la question de l'intelligence dans les milieux où les représentations sont ancrées sur la notion « d'équité et de justice sociales ».

Et sans un véritable management fonctionnel, il sera difficile aux enseignants d'échapper à leur monde de représentations, de ressentis et de projections. Ces représentations peuvent aller jusqu'à rendre caduques les tentatives scientifiques d'incursion dans le champ pédagogique. Jacques Lautrey disait en 2005, lors d'un séminaire sur l'intelligence, que « l'enseignant doit être un vertébré, pratiquer l'ergonomie sociale ». Soit...

Encore faut-il que les sciences de l'éducation se préoccupent sérieusement des effets de ses représentations psychoaffectives sur la construction du capital de confiance d'un élève. Combien d'élèves n'ont-ils pas été engloutis à jamais dans le regard d'un professeur, réduits en miettes par un humour ravageur ou terrassés par l'intime conviction du maître d'avoir affaire à l'élève le plus instable du groupe ?

Encore faut-il qu'il se tisse un véritable maillage entre les sciences de l'homme et la neurobiologie car, tout se passe comme si la connaissance du cerveau de l'élève, son fonctionnement, ses besoins étaient sans intérêt particulier pour l'acquisition des savoirs et des actes d'apprentissage. Parfois même l'information scientifique est niée, voire remise en cause

sans que cette démarche ne pose de problème d'éthique ou de déontologie. Tout se passe dans une classe comme si l'enseignant, « celui qui sait et qui distribue le savoir », avait l'autorité et le droit d'imposer ses attitudes, ses représentations et ses résistances susceptibles de le figer dans ses postures et freiner sa capacité à se remettre en question. Car si l'enseignant se définit comme un transmetteur, un passeur de connaissances, il se trouve fort démuné dès lors que c'est à son tour de saisir l'inattendu. Peut-on aller jusqu'à dire que l'enseignant donne des leçons mais ne les reçoit pas? On comprendra alors que suggérer l'articulation entre enseignement et recherche est plus une demande de chercheurs que d'enseignants, tout nouveau savoir ébranlant des repères stables et rassurants.

### *L'école, un monde clos ?*

L'école serait-elle une société « close », avec ses rites de passage, son langage, ses recherches propres, ses valeurs, à la manière d'un système autonome? Quelques pédagogues chercheurs se sont intéressés à ce champ très vaste de l'éducation parmi lesquels G. Mialaret:

Créées en 1967, les sciences de l'éducation sont constituées par l'ensemble des disciplines qui étudient les conditions d'existence, de fonctionnement, et d'évolution des situations et des faits d'éducation... Elles couvrent un large spectre de spécialités et d'orientations théoriques telles la philosophie de l'éducation, la psychologie et la sociologie de l'éducation, éducation familiale, didactiques de disciplines... (Mialaret, 1991).

Citons aussi H. De Bruyne (De Bruyne, 1974), qui s'est intéressé à la notion de posture d'aide en pédagogie :

[la posture] s'inscrit dans un champ de compétences liées aux valeurs propres du pédagogue, sa capacité à communiquer, à créer des conditions d'apprentissage qui facilitent la disposition de l'élève à mettre en jeu ses connaissances.

Si nous ne pouvons détailler toutes les stratégies d'enseignement, sachons seulement qu'elles se regroupent sous les termes « d'ingénierie et didactique » (De Peretti, 1998), et sont une représentation de ce qu'est devenu le rapport au savoir, un ésotérisme de passages obligés parfois plus complexes que le savoir lui-même. « On apprend contre soi-même » disait Gaston Bachelard, il serait tentant d'ajouter, surtout quand on enseigne ! Et la façon qu'ont eue les enseignants de prendre connaissance des mécanismes de l'intelligence, l'analyse de leurs réactions face à un phénomène nouveau, la compréhension de cette intelligence « non répertoriée, et non prévisible » peuvent s'envisager comme un véritable sujet d'étude.

## Comprendre les résistances psychologiques de l'enseignant « instruit » face à la précocité intellectuelle

Partons d'un principe général concernant l'apprentissage : il est admis que tout apprentissage s'assimile correctement si l'apprenant est confiant dans ses capacités et qu'il croit pouvoir réussir. À compétence égale, pour améliorer ses performances, ce que l'individu croit être capable de faire semble aussi important que les compétences qu'il possède réellement. Les stratégies d'engagement étant donc fortement corrélées à l'affect, l'apprentissage encouragé incite l'apprenant à multiplier les expériences positives, expériences qui renforceront à leur tour le « fameux » sentiment d'efficacité personnelle. Mais que se passe-t-il lorsque le rapport au savoir se complique, c'est-à-dire lorsque l'enseignant est confronté à une réflexion qui balaie ses croyances et convictions sur le sujet de l'intelligence hors norme ? On observe des réactions proportionnelles à l'émotion ressentie, des réactions qui vont freiner la réflexion, autrement dit, des enseignants éprouvés, vivant un sentiment de perte de puissance, de doute vis-à-vis de leurs anciennes pratiques. Peuvent alors se développer un ensemble de réactions d'hostilité — perplexité, remise en question de la recherche, désintérêt, rejet — face à ce nouvel objet dont il faut apprendre comment le traiter.

C'est ainsi qu'au moment de travailler les paradoxes entre « difficultés scolaires et intelligence », on s'aperçoit que nombre d'enseignants sont atteints profondément dans leur conscience d'éducateurs et qu'ils perdent le sentiment d'efficacité personnelle nécessaire à l'acte pédagogique. Ces blessures d'origine narcissique qui touchent à l'estime de soi se signalent par des réflexes de repli, de méfiance, de détournement ou d'agression vis-à-vis de l'objet d'étude et de celui qui le porte. La remise en cause de ses représentations de l'intelligence, entraîne chez l'enseignant des réactions invasives d'affect peu favorables à l'appropriation de nouvelles connaissances : en dynamique de motivation, la situation serait décrite en termes de blocage s'exprimant par une cohorte de manifestations « émotivo-épidermiques » !

L'enseignant vit un véritable sentiment de perte — perte d'autorité et de maîtrise par rapport aux savoirs (savoir-faire, savoir être, savoir cognitif, savoir « savant »), perte des repères qui ont construit son système d'évaluation et son jugement pédagogique usuel, bouleversement de l'ordre établi — qui se solde par un vrai désarroi. Ces manifestations face à un jeune à haut potentiel sont tout à fait comparables aux émotions paralysantes éprouvées par les élèves lorsqu'ils sont en prise avec leurs sentiments de peur, d'incertitude et/ou de remise en cause de leur capital d'estime personnelle.

L'information, la formation aux concepts de l'intelligence (simple ou multiple) ne sont pas une mince affaire et il faut prendre le temps nécessaire pour accompagner l'enseignant, rendre intéressante la prise en charge pédagogique, lui donner confiance en ses capacités à modifier ses conduites et le délivrer d'un éventuel sentiment de culpabilité. Et parfois, il s'agit pour le formateur de trouver les bonnes portes « d'entrée en matière » telles celles que nous proposons ici qui associent l'intelligence à d'autres concepts susceptibles à la fois de bousculer les idées reçues et de faire accepter l'inattendu :

– *une entrée à tendance socio-économique, dans un esprit de justice sociale* : ce sont les jeunes les plus démunis socialement qui seront les moins reconnus et les moins pris en charge par le système ;

– *une entrée à tendance pédagogique* : les enfants doués sont les plus négligés par l'école si bien que ces pour ces élèves que le retard pédagogique sera le plus important par rapport à leurs ressources intellectuelles ;

– *une entrée à tendance psychologique* : les enfants précoces non reconnus, c'est-à-dire non identifiés ou dont l'intelligence n'est pas prise en compte, courent le risque de vivre leur adolescence de façon chaotique et destructrice ; les reconnaître pour ce qu'ils sont c'est souscrire à une politique de prévention.

On l'aura compris, envisager la précocité intellectuelle est plus acceptable si l'on peut prouver l'urgence de sa prise en compte... Il est temps de rappeler aussi que les enseignants n'ont pas été formés à pratiquer la pédagogie sur des jeunes dont le développement naturel est rapide et intense. Ils ont plutôt été formés aux techniques de remédiation, aux mesures pédagogiques prenant en charge les difficultés et la confusion dans le discernement, tout ce qui peut faire obstacle à la compréhension. Un grand nombre de professionnels de l'éducation reconnaissent d'ailleurs que les équipes pédagogiques qui côtoient les jeunes en difficulté sont les meilleures, car obligées de mettre en place des outils et des moyens pour susciter encore quelque intérêt tant au niveau des enseignants que des apprenants. Ces observations de terrain illustrent la nécessité de comprendre que la formation ne peut se limiter à un simple discours d'information et d'apport de connaissances.

### **Les discours sur la précocité intellectuelle : idées fausses et vrais constats**

Les remarques qui suivent révèlent la puissance des idées reçues et des représentations sociales du statut d'élève et permettent de comprendre ce qui retarde la prise en compte de la précocité intellectuelle à l'école. Les enseignants mettent en avant certaines attitudes de l'élève à haut

potentiel qu'ils opposent souvent à l'intelligence. Ces observations comportementales jugées négatives sont en fait plus proches de la conviction que de la réflexion. Nous rapportons ici un certain nombre de prises de position d'enseignants en primaire, collège, lycée, enseignement supérieur qui nous semblent représentatives du monde de l'éducation.

*Le niveau de maturité* du jeune est souvent associé à la précocité intellectuelle : pour apprendre, il faut le mériter et avoir « une attitude » qui le justifie ! On ne peut apprendre des choses jugées sérieuses que si l'élève a conscience du sérieux de la situation. Délicat d'imaginer un enfant ayant envie d'apprendre à lire en tenant son doudou dans les bras : question de culture ou d'image préconçue ? La précocité intellectuelle reste encore associée à un surinvestissement culturel parental. Mais qu'en pense le jeune à haut potentiel lorsqu'il est en âge de comprendre le regard adulte et de le verbaliser ? Voilà ce qu'il nous dit : « La maturité ? C'est une forme d'intégration des codes sociaux, affectifs, une maturité de toute façon subjective et culturelle... , alors l'immaturité, pour moi c'est simplement moins de conformisme et plus de réponses originales qui ne sont pas répertoriées ! » En somme, l'immaturité traduirait plutôt une forme de lucidité et d'originalité de sa perception au monde et, même si les professionnels tergiversent sur ce point, l'urgence de la prise en compte de la précocité est bien réelle au regard des troubles qu'engendre son déni.

*La vision erronée de l'adulte quand il se projette dans la petite enfance* lui fait souvent associer l'enfance au paradis, la jeunesse à l'insouciance. Certains enseignants s'opposent avec vigueur à ce qu'on fasse quitter à un jeune à haut potentiel cette quiétude, ce vivre l'enfance qui ne correspond en rien aux attentes de ces enfants qui savent d'autant mieux le formuler qu'ils sont intelligents et pressés. Et si l'intention est louable de vouloir protéger l'enfant en le maintenant dans sa classe d'âge, pourquoi ne pas penser aussi à protéger son rythme naturel de développement ?

*La remise en question de la validité des tests et de l'intelligence*, les représentations de la précocité encore confuses et contradictoires dans les médias et le milieu scolaire n'aident pas à rationaliser ce phénomène (malgré l'impression d'une surinformation sur le sujet). Pire, les guérillas d'école entre psychologues qui soutiennent la nécessité du bilan cognitif complet remis aux familles et ceux qui freinent cette tendance sont responsables de la remise en question non pas de l'outil mais de l'objet même d'étude : l'intelligence humaine et ses nécessaires prises en charge. Or, le bilan reste le seul moyen d'« objectiver » la précocité intellectuelle auprès d'enseignants persuadés que, si le jeune avait été « surcloué », ils s'en seraient aperçus !

*Le haut potentiel n'est reconnu voire accepté dans le milieu scolaire que lorsque sa manifestation est éclatante*, et cela à quelque niveau que ce soit dans

la hiérarchie institutionnelle. Les enseignants universitaires qui se sont penchés sur le problème ont tendance à penser haut : « Si le jeune est surdoué, il est major, sinon il est comme tout le monde. »

*La tendance est de considérer comme des élèves en difficulté, sans que leur potentiel soit exploité, les élèves à haut potentiel avec troubles associés (dys...). On envisage de traiter alors le trouble, les capacités devenant secondaires par rapport aux difficultés.*

*L'identification de leurs profils permet à des élèves d'être plus ou moins soutenus par le système scolaire : le jeune à haut potentiel performant représente encore l'archétype « du surdoué ». Les autres profils obligent l'enseignant à une prise en charge plus spécifique, ce qui provoque parfois des réactions de résistance et de découragement et la remise en question de l'intelligence.*

*L'apologie du sport, des activités artistiques ou culturelles ne peut s'envisager comme le seul système de compensation et ne remplacera jamais la prise en charge pédagogique de la précocité intellectuelle. Cela n'empêche pas de reconnaître que les jeunes à haut potentiel ont besoin d'activités physiques, puisque leur tendance naturelle est plutôt de favoriser l'activité intellectuelle. Or, la France a depuis longtemps une politique déterminée de prise en charge des talents artistiques et sportifs. Nul ne songerait aujourd'hui que ceux qui ont un talent, des disponibilités particulières n'aient pas le droit de les mettre en valeur, d'accéder à la réussite et d'être heureux.*

*«La loi neurologique» sur le seuil d'activation du cerveau est la plus délicate à intégrer des idées transmises lors des formations. Sachant que le seuil d'activation du cerveau dépend du rapport entre l'intelligence et le niveau de difficulté de la tâche proposée, lorsque les demandes d'attention et de performances augmentent, les régions du cerveau impliquées dans cette tâche vont être plus nombreuses. Chez les enfants à haut potentiel, le seuil d'activation est plus élevé, donc si la tâche n'est pas suffisamment complexe et/ou intéressante, le cerveau du sujet ne va pas s'activer de manière aussi étendue ! Autrement dit, moins le cerveau d'un enfant à haut potentiel est stimulé par le complexe, plus il bute sur l'élémentaire. Combien de fois faut-il rassurer les enseignants sur l'intelligence d'un enfant quand justement le potentiel ne se concrétise pas dans les apprentissages ! Il est préoccupant pour un enseignant d'accepter l'idée que l'intelligence est présente mais bloquée, qu'il ne faut pas accumuler les répétitions et les mécanismes simplifiés de raisonnement, qu'il faut au contraire croire dans les capacités de son élève et ne pas attendre qu'il les prouve !*

*C'est une des réalités les plus complexes à identifier en pédagogie. L'enseignant a été formé aux techniques de remédiation, aux différentes*

façons de multiplier les types de raisonnement pour favoriser la compréhension mais aucun, jusqu'à maintenant, n'a été instruit à accompagner les enfants à haut potentiel, c'est-à-dire à pratiquer une méthode pédagogique centrée sur les acquisitions rapides, complexes et arborescentes. Au contraire, l'enseignant a été formé à contrôler l'acquisition des savoirs en exigeant un taux de réussite jugé par lui-même suffisant pour décider du passage à l'étude du concept supérieur.

Or, un jeune à haut potentiel ne cherche pas ce type de réussite scolaire, il préfère la complexité d'un raisonnement à une production plus simple mais juste, où les erreurs de calcul et les fautes d'orthographe ne font pas partie de ses priorités. On peut comprendre très facilement alors la posture de l'enseignant désorienté qui imagine que l'élève a besoin de répétitions dans le raisonnement puisque la moyenne de la classe a réussi là où le jeune à haut potentiel a échoué. Et plus la conscience professionnelle de l'enseignant se manifeste, plus celui-ci développe répétitions et clarifications. La multiplicité de ces étapes intermédiaires mises en œuvre rend l'élève de moins en moins performant. Il ne comprend plus ce qu'on lui demande, persuadé que ce qu'il ne trouve pas est évidemment plus compliqué que ce qu'il imagine ! Sans parler du phénomène de « Pygmalion négatif » dont parle J.-C. Terrassier (2009, 1974), une situation banale désignant l'insuffisance de stimulations intellectuelles par ignorance de la qualité du potentiel.

La grande difficulté réside dans la crédibilité de la précocité lorsqu'il y a effondrement intellectuel par ennui ou manque de stimulation intellectuelle. Il devient déroutant d'accepter de concevoir le haut potentiel chez des jeunes saturés d'échecs et de souffrances existentielles qui manifestent une compréhension chaotique et limitée des événements scolaires.

*Le manque de compréhension entre les adultes référents et l'absence de coordination entre professionnels* font du jeune le seul lien entre parents, enseignants, orthophonistes et psychologues. Le défaut de langage commun entre tous ces professionnels constitue un facteur aggravant de l'ignorance ou de la méconnaissance du phénomène de la précocité. Et nous ne parlons pas ici du rapport à l'autorité de chacun de ces professionnels dans son domaine, ni de la défense par chacun de son territoire.

*La crainte d'implication des enseignants* est toujours bien présente que ce soit dans les conseils de cycle ou de classe : prendre une décision contraire à leurs croyances et à leurs pratiques habituelles et craindre d'être jugé par leurs pairs et l'institution elle-même constituent un obstacle important à la prise du risque de penser autrement.

*Les difficultés relationnelles d'une équipe enseignante*, qu'elles soient des difficultés de communication ou d'intérêt partagé, ne favorisent pas la réflexion

collégiale et coopérative sur un sujet aussi spécifique. La réussite d'une prise en charge ne dépend pas d'un enseignant bienveillant mais de l'ensemble d'une équipe. À quoi servirait un accompagnement de qualité au niveau individuel si les autres professeurs n'adhèrent pas aux mêmes objectifs pédagogiques? À quoi servirait qu'un enseignant soit attentif à ce profil d'élève s'il n'est pas crédible aux yeux de ses pairs?

## Les attitudes des enseignants face au haut potentiel de leurs élèves

Sept attitudes sont les plus fréquemment observées chez les enseignants confrontés au haut potentiel de leurs élèves.

### *Le déni*

« On ne peut s'intéresser qu'à ce qu'on croit vrai. »  
Denis DIDEROT, *Jacques le Fataliste et son maître*.

Le principe d'une intelligence « hors norme » est nié pour des raisons éthiques et/ou une incompréhension du fonctionnement cérébral et/ou l'attachement à des croyances antérieures. Les enseignants, et ils ne sont pas les seuls, trouvent dans les médias de quoi alimenter cette posture.

Le déni de la précocité en dépit d'un bilan psychologique la confirmant est une attitude banalisée. De même, on peut observer le déni des besoins de l'enfant lorsque son mal-être scolaire et ses souffrances existentielles ne sont pas acceptés. Des causes externes sont alors mises en avant (vie familiale, hyperprotection, abandon des responsabilités parentales, manque d'éducation...). Il existe un refus de considérer l'urgence à protéger le potentiel d'un enfant, sous prétexte que l'intelligence n'est pas une identité. On retrouve aussi l'idée reçue suivante: « La précocité n'existe pas, en trente ans de carrière je n'en ai jamais vu un seul qui soit précoce et non performant. » Certains vont expliquer l'intelligence supérieure par une simple sur-stimulation culturelle; du coup, être parent d'enfant à haut potentiel relèverait presque du scénario d'une lutte des classes! D'autres vont considérer que la prise en charge des handicaps sociaux, moteurs ou intellectuels est prioritaire par rapport à celle de l'intelligence. Reste que le déni scientifique de la précocité intellectuelle ou de la haute intelligence est réel dans la communauté éducative.

### *La peur et la résistance aux bouleversements des schémas habituels*

« Attendre d'en savoir assez pour agir en toute lumière,  
c'est se condamner à l'inaction. »

Jean ROSTAND, *Inquiétudes d'un biologiste*.

Lorsque la peur de ne pas être à la hauteur de la tâche est nommée, l'enseignant l'apprivoise et la dépasse. Le problème est plus sérieux lorsqu'on reste dans le non-dit et la croyance en une représentation erronée de son métier. Certaines émotions s'installent comme la crainte de modifier ses repères professionnels qui engendre repli sur soi, déni, agressivité et refus d'engagement dans toute forme de projet. Parfois la peur de devoir trop s'investir et d'être pris en otage par des contraintes provoque quelques résistances. L'enseignant peut aussi refuser d'être au centre d'un projet dont il n'attend aucun avantage. Et souvent s'impose la peur d'imaginer le nombre d'enfants à haut potentiel que l'on n'aura pas repérés dans sa carrière : ne pas voir ceux d'aujourd'hui, c'est aussi se rassurer sur le sort de ceux d'hier que l'on n'a pas vus. La peur d'oublier les autres, les non précoces, est un facteur de blocage, comme si les enfants intelligents n'avaient pas besoin d'aide ayant déjà tout; on perçoit alors une forme de ségrégation de l'intelligence, bien plus fréquente qu'on ne croit.

On ne peut occulter le fait que la plupart des enseignants sont aussi des parents (surtout des parents) et que tous n'ont pas la distance relationnelle suffisante entre leur fonction et leur rôle de parents. Certains auront tendance à comparer les espiègleries et la brillance d'un enfant à haut potentiel avec celles de leur enfant. D'autres ne verront d'ailleurs pas, non plus, la précocité de leur propre enfant. Le refus d'envisager une réflexion sur ce sujet tient ici au fait que d'autres priorités sont mises en exergue dans le discours : l'accueil de tous les jeunes, le refus de considérer l'intelligence comme une donnée exacte, la peur de délaissier ceux qui n'ont pas autant de potentiel et de faillir à leur tâche d'enseignant équitable.

La résistance au changement des schémas habituels de pensée est aussi un handicap dans la prise en considération de nouveaux savoirs. G. Bachelard pensait qu'on ne pouvait apprendre qu'en faisant le deuil d'un savoir antérieur et certains ne sont pas prêts à lâcher prise.

### *Les certitudes*

« Mais il y a pire que l'imprévu, ce sont les certitudes ! »

Daniel PENNAC, *La petite marchande de prose*.

Ce sont de redoutables freins qui agissent sur l'acte pédagogique. Ainsi, la certitude de devoir mettre l'accent sur un éventuel dysfonctionnement chez un enfant plutôt que sur son intelligence conduira souvent à « mettre

de côté un grand potentiel» pour ne s'intéresser qu'à la fragilité identifiée (dyslexie, angoisse, etc.). Une autre certitude se manifeste, celle de devoir freiner la boulimie intellectuelle de ces enfants en croyant savoir ce qui leur convient. On en revient à la conviction qu'un bon enseignant sait ce qu'il doit penser et faire pour le bien de l'enfant.

Une posture courante de l'enseignant consiste à rester vigilant pour endiguer le flot de récriminations et d'exigences des parents d'élèves. Quant à la demande des parents de prendre en charge la précocité de leur enfant, elle entraîne un rapport de force avec l'idée qui prévaut que « ce n'est pas le parent qui va dicter sa loi ». « La seule certitude, c'est que rien n'est certain », disait sagement Pline l'Ancien. On comprendra la difficulté du formateur à la prise en compte des jeunes à haut potentiel par leurs enseignants, alors qu'il n'a pas la possibilité d'envisager sereinement une *réflexion collective et collégiale sur le sujet*.

### *L'incompréhension*

« Nous avons besoin de connaître mais nous en avons peur. »  
Abraham MASLOW, *Être humain*.

« Bientôt tous les gosses seront précoces, si on écoute les parents ! Heureusement que nous ne tomberons jamais dans cette dérive ! On a une conscience professionnelle, nous ! Mais ce gosse serait bien plus heureux si ces parents ne focalisaient pas sur la précocité, ils ne pensent qu'à ça et nous ne sommes pas là pour cautionner leurs ambitions ! Moi, dans ma classe, elle est à l'aise et elle ne m'a jamais dit qu'elle n'y était pas bien ; tout ça ce sont des histoires d'adultes, si elle a quelque chose à dire c'est à moi qu'il faut le dire ! Puisqu'elle ne dit rien, c'est que tout va bien ! Tout est de la faute de la mère qui veut que son enfant réussisse même au détriment de son équilibre émotionnel ! Regardez cette enfant, c'est évident qu'elle n'est pas heureuse dans sa classe, elle n'a pas la maturité nécessaire pour jouer avec ses camarades. » Combien de fois n'avons-nous pas entendu ces remarques ?

Comment trouver les mots, les occasions pour expliquer que, oui, cette enfant n'est pas heureuse mais que, non, c'est justement parce qu'elle n'a plus envie de jouer à cache-cache et qu'il faut envisager de lui faire quitter rapidement un univers dont elle a fait déjà le tour ? « Cet élève est brillant certes, il a trois ans d'avance, il est intégré à la classe mais qu'on ne me dise pas qu'il a la maturité des autres ! »

Comment parler sans froisser, dans des situations toujours urgentes ? Comment donner aux enseignants l'impression qu'ils ont le temps de comprendre, de s'adapter alors que le jeune vous sollicite et vous presse

de l'aider? Comment dire aux enseignants volontaires et motivés qu'ils confondent précocité intellectuelle et réussite scolaire? Comment dire aux enseignants que ces élèves perçoivent parfaitement leurs non-dits et leur ressenti les concernant?

Il serait illusoire d'imaginer que la construction de nouveaux repères, de nouvelles normes se conçoit simplement à partir d'une simple série d'informations ou de formations sur le sujet. Lorsque les enseignants réclament des formations, ils ne se doutent pas du travail d'appropriation des connaissances qui les attend et il n'est pas rare de rencontrer des réactions émotionnelles face à un objet de réflexion que l'on avait imaginé de façon uniquement « pédagogique ».

### *La curiosité intellectuelle*

« Connaître, c'est comprendre toute chose au mieux de nos intérêts. »  
Friedrich NIETZSCHE, *La Volonté de puissance*.

C'est une curiosité rarement neutre qui guide les enseignants vers l'étude du haut potentiel. Certains de ces enseignants ont fait l'expérience de la différence. Ils se retrouvent dans la description des profils identifiés et participent avec une grande motivation aux formations. Ils ont l'intuition de ce qu'est l'intelligence telle qu'elle est décrite par les chercheurs et adhèrent à toute proposition de changement, voire utilisent leur formation pour exiger un changement de pratiques. Ils sont craints par les membres de l'équipe car ils défendent la cause des enfants et leurs prises de position semblent relever autant de la dénonciation que de la réflexion professionnelle. Cette approche en groupe du phénomène de la précocité se fait alors dans une dynamique de culpabilité peu propice aux échanges et à la modification des habitudes. La plupart du temps, les enseignants « curieux » de la précocité intellectuelle sont des enseignants au parcours atypique, des enseignants formés aux techniques de communication, au management, aux enseignements spécialisés, aux méthodologies nouvelles.

### *La volonté d'agir dans l'intérêt du jeune*

Cependant, d'autres raisonnements vont dans le sens d'une forme d'actions positives répondant à de multiples exigences :

- la volonté de comprendre et de sortir des *a priori* traditionnels;
- la volonté d'agir au service des enfants et de les protéger;
- la volonté de faire équipe avec ses collègues et de changer « les règles » institutionnelles pour travailler plus librement;
- la volonté de redéfinir les grandes lois de sa fonction et d'enrichir sa pratique grâce à l'observation bienveillante de ces enfants;

- la volonté de comprendre avant d'expliquer, de réparer les erreurs passées, les siennes et celles des autres;
- la volonté d'aider le jeune à haut potentiel qui vit tout dans la mesure émotionnelle;
- la volonté de chercher ce qui pourrait aider les enfants à réussir;
- la volonté d'épargner à l'enfant à haut potentiel ce que l'enseignant lui-même a connu soit dans sa propre enfance, soit chez ses propres enfants.

### *La remise en question personnelle*

« Toute connaissance est une réponse à une question. »  
« Qui ne continue pas à apprendre est indigne d'enseigner. »  
Gaston BACHELARD,

C'est sur ce dernier point que nous terminerons et sur la détermination de certains enseignants à se remettre en question, à prendre des risques, à accepter « la perte de maîtrise ».

Nul doute que la densité des relations humaines, les ressentis douloureux, les observations déstabilisantes, les obligations de rester cohérent entre analyse et décision, la difficulté à gérer les conflits ont forcé les enseignants à penser autrement la réalité scolaire et à s'interroger sur la pertinence de leurs attitudes.

Ces enseignants ont su créer un univers scolaire « non menaçant » à la manière d'H. Trocmé-Fabre (1987), ont pris des risques, le risque de voir au-delà des certitudes et le risque d'oser réfléchir en dehors des sentiers battus. Ils existent, mais tous les élèves n'ont pas la chance de les rencontrer!

### **Conclusion**

De nouvelles législations de l'éducation nationale, des formations de professionnels, des mises en place de nouvelles pratiques pédagogiques, des informations et des efforts d'adaptation de la collectivité existent.

Mais les vieux réflexes persistent... et, à leur décharge, les enseignants sont confrontés à des profils d'enfants de plus en plus spécifiques. Il faut donc repérer et prendre en compte un certain nombre de facteurs de difficultés, si l'on veut garantir une intégration réussie de l'inattendu dans leurs pratiques professionnelles.

Ces situations multiples demandent une adaptation constante aux particularités de chacun, un seuil de motivation personnel élevé et la volonté de faire un effort particulier pour mutualiser les échanges entre éducateurs, équipes et parents afin de favoriser une réflexion commune orientée

dans une même direction. Mais, pour laisser l'appétit d'apprendre intact, il faudra abandonner la transmission frontale des apprentissages, condition *sine qua non* d'une réflexion sur la prise en compte des différences.

Les alertes constamment renouvelées auprès des pouvoirs publics ont permis à la précocité intellectuelle de se banaliser, de devenir « naturelle » et de provoquer de moins en moins de réactions ou de résistances. Cela ne signifie pas pour autant qu'il faut lever la garde. L'école est encore un lieu d'évaluation, de vérification, d'orientation et d'étiquetage pour les moins chanceux, de labellisation pour les plus conformes au système scolaire. Tant que cette organisation prévaudra, il y aura toujours des difficultés pour certains à prouver leurs capacités intellectuelles et à les exploiter au mieux dans notre système scolaire.



## CHAPITRE 17

---

### *LES JEUNES À HAUT POTENTIEL ET L'ÉCOLE: ENTRE RECONNAISSANCE ET INTÉGRATION... QUELLE COLLABORATION AVEC LES ENSEIGNANTS ?*

*Catherine CUCHE, Isabelle GOLDSCHMIDT*

#### **Introduction**

Le présent article expose un modèle dynamique créé pour aider à la mise en place de projets au sein des établissements scolaires. L'objectif de ce modèle est de permettre le soutien, la reconnaissance et la prise en considération des jeunes à haut potentiel en milieu scolaire. Il a été conçu par l'équipe de recherche-action interuniversitaire<sup>1</sup> sur les jeunes à haut potentiel en Communauté française de Belgique.

#### **Contexte historique**

La recherche-action interuniversitaire sur les jeunes à haut potentiel a été initiée en 1999-2000 par le ministre de l'enseignement secondaire<sup>2</sup> et spécialisé de la Communauté française de Belgique, Pierre Hazette, qui avait comme objectif, en 1999, de créer un enseignement spécialisé pour accueillir les jeunes à haut potentiel en difficulté. Il n'existait alors aucune recherche sur le sujet en Belgique francophone. Ainsi fut lancée

---

1. Ce projet regroupe les Facultés Notre-Dame de la Paix de Namur, l'Université catholique de Louvain, l'Université libre de Bruxelles, l'Université de Liège et l'Université de Mons.

2. L'enseignement secondaire belge correspond aux niveaux du collège et du lycée en France.

la recherche afin d'établir un portrait de ces jeunes, mettre en évidence leurs spécificités, leurs ressources et leurs difficultés pour améliorer leur vécu quotidien tant sur le plan scolaire que sur le plan relationnel.

L'équipe de recherche a commencé par une revue de la littérature existante dans le domaine et l'a mise en perspective avec un échantillon de la population ciblée en Belgique francophone.

Les conclusions de cette première étape de recherche mirent en évidence qu'il ne fallait pas prôner la création d'un enseignement spécialisé qui risquait de marginaliser ces jeunes mais au contraire viser à leur intégration dans l'enseignement général existant.

La recherche est alors passée à une deuxième étape: la création de trois pôles d'actions qui, depuis lors, constituent le cadre de travail de l'équipe de recherche :

– le pôle « service à la communauté » propose :

- l'écoute et l'information générale par rapport à la problématique du haut potentiel ;
- les informations données aux parents, aux jeunes et/ou aux professionnels peuvent être diverses: renseignements généraux, informations pédagogiques, réorientations vers les professionnels, etc. ;
- l'accompagnement des jeunes à haut potentiel (et de leur entourage) pour lesquels des questions ou des difficultés se posent à un moment donné de leur scolarité ;
- la collaboration avec les établissements scolaires et les professionnels du secteur psycho médico-social dans le cadre de l'accompagnement de ces jeunes.

– le pôle « recherche et développement » concerne le recueil et l'analyse de données issues de nos rencontres avec les jeunes. Ces données nous ont permis de :

- proposer des clés pour comprendre l'inadaptation de certains jeunes à haut potentiel dans le cadre scolaire (ennui, décrochage scolaire, comportements déviants...);
- compléter et nuancer les connaissances sur la diversité du fonctionnement cognitif, affectif, relationnel et intrapsychique de ces jeunes;
- offrir des pistes psychopédagogiques favorisant l'intégration des jeunes à haut potentiel dans leur milieu scolaire ;
- plus largement, elles enrichissent la réflexion pédagogique visant l'insertion et l'épanouissement de tous les jeunes dans le milieu scolaire.

– le pôle « Ressources » : les équipes universitaires avaient pour mission d'informer et d'accompagner les établissements scolaires en demande dans la mise en place d'une réflexion et/ou d'aménagements psychopédagogiques adaptés. Elles pouvaient donc intervenir auprès des institutions

scolaires pour y faire des sensibilisations, formations. D'autre part, un réseau d'enseignants a été créé en 2008-2009.

Le contenu de ce chapitre s'appuie essentiellement sur l'expertise acquise dans le cadre de ce pôle de travail.

## **Philosophie de travail**

Les actions menées à travers ces trois pôles en Communauté française de Belgique se sont adressées prioritairement aux jeunes à haut potentiel en questionnement ou « en souffrance ». Tout principe élitiste a toujours été écarté, le fondement des actions étant de promouvoir une école plus démocratique où chaque élève puisse s'épanouir. Les actions menées sur le plan éducatif ont été conçues afin de favoriser la reconnaissance des jeunes à haut potentiel en vue de leur meilleure intégration dans le tissu social. Cela veut dire que tout projet mis en place dans les écoles devait pouvoir être adapté à tous les élèves mais avec une réflexion et un regard particuliers basés sur le jeune à haut potentiel.

Nous avons appréhendé le jeune dans une perspective globale et écosystémique. Nous entendons par approche globale du jeune, la prise en compte sur le plan individuel non seulement de son profil à haut potentiel mais aussi des autres dimensions personnelles qui le concernent: physique, psychique, affectif, cognitif, social... L'approche écosystémique, quant à elle, permet de prendre en considération les différents systèmes dans lesquels le jeune grandit et qui influencent son développement général.

En ce qui concerne la question du profil à haut potentiel proprement dit, nous abordons la notion d'intelligence comme un concept ouvert qui recouvre non seulement les compétences verbales et logico-mathématiques mais aussi des domaines tels que les capacités spatiales, inter et intra personnelles, musicales, etc.

L'évolution de notre recherche nous a finalement amenés à considérer le concept de « haut(s) potentiel(s) » en termes de profils différents et non plus comme une réalité unique définie par des caractéristiques réductrices.

D'une manière générale, les motifs de demande adressés à notre réseau se répartissaient entre trois axes principaux (figure 1, page suivante) :

- difficultés liées à l'école et à la scolarité en général (59,10 %),
- motifs relationnels (17,32 %),
- motifs davantage individuels (23,58 %).

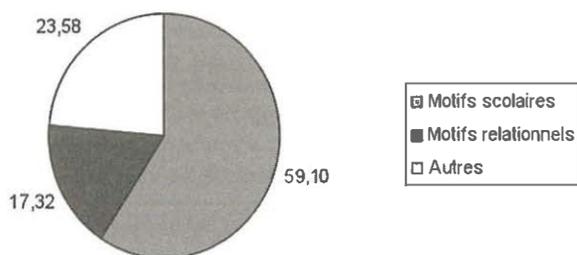


Figure 1 : Les demandes de consultations

Nous constatons donc que la « porte d'entrée » privilégiée pour une demande de consultation des jeunes à haut potentiel, se rapporte à des motifs scolaires. On retrouve les mêmes données dans la littérature concernant les motifs de consultation dans la population de jeunes « tout-venant ».

Qu'entendons-nous par motifs scolaires ? Essentiellement l'ennui en classe, l'échec, le décrochage, les problèmes de comportement, les difficultés liées à la méthode de travail.

Ces principaux motifs se répartissent différemment selon le niveau scolaire des jeunes. Ainsi, si l'ennui est peu évoqué au secondaire (20 %), ce sont, dans plus de 65 % des cas, les enfants de l'école fondamentale<sup>3</sup> qui s'en plaignent. Par contre, si l'échec est absent ou peu fréquent au fondamental, il est présent au secondaire dans plus de 40 % des situations tout comme le décrochage qui dépasse les 10 %.

Dès l'enseignement maternel (plus de 15 %) les problèmes de comportement apparaissent. Ils s'amplifient au primaire pour dépasser les 20 %. Ils passent sous la barre des 10 % au secondaire.

Lorsqu'il s'agit d'un enfant inscrit dans l'enseignement maternel, les problèmes de méthode de travail ne sont jamais abordés. Ils apparaissent discrètement durant la scolarité primaire pour se confirmer et s'accroître au secondaire.

En effet, durant les premières années de scolarité, un certain nombre de jeunes à haut potentiel, ne se sentent pas suffisamment sollicités sur le plan cognitif. Ils n'ont pas besoin de développer leur capacité d'apprentissage puisque celui-ci se fait de manière presque automatique, à leur insu. Ce manque de sollicitation et de défi intellectuels peut induire un sentiment d'ennui et risque donc d'entraîner une véritable démotivation.

3. En Belgique l'enseignement fondamental regroupe les niveaux maternelle et primaire ce qui correspond aux niveaux maternelle et élémentaire en France.

À l'école secondaire, lorsque les exigences augmentent, que des habitudes de travail en termes d'organisation, de planification, d'implication dans une tâche d'apprentissage et d'étude devraient être mises en place, le jeune à haut potentiel, n'ayant pas dû apprendre à développer ce type de capacité, peut se trouver bien démuni. Il doit, dès lors, développer ces compétences de manière rapide pour ne pas se retrouver dans une situation où il se sentirait dépassé. Ce processus que ses condisciples ont été amenés à apprendre à l'école fondamentale peut lui paraître ingérable et entraîner une image de soi dévalorisée, une démotivation, voire les échecs scolaires non pas par manque de capacité de compréhension mais par défaut d'organisation et de méthode de travail.

### **Modélisation de la mise en place d'un projet d'école**

Durant ces dix années de recherche-action, nous avons eu l'occasion d'acquérir une large expérience de terrain auprès des institutions scolaires et des enseignants avec qui nous avons eu l'occasion de collaborer autour d'un jeune en difficulté ou, plus largement, autour d'un projet d'école. Forts de cette expérience, nous avons créé un modèle pour la mise en place de projets spécifiques au sein des écoles. L'observation sur le terrain a permis d'évaluer les différentes approches réalisées et d'identifier quels étaient les éléments clefs pouvant constituer tant des freins que des ressources dans la mise en projet spécifique.

Ce modèle a été construit également grâce à l'apport du modèle de M. Heck, conseiller pédagogique du ministre de la Communauté germanophone et initiateur d'un projet d'enseignement intégré.

Le modèle peut se décomposer en trois parties qui se différencient par la fonction qu'elles assurent dans le projet (figure 2, page suivante) :

– la première comprend les cinq lieux d'ancrage du projet. Cette étape représente les fondations sur lesquelles reposera le projet. Elle est essentielle car elle confère du sens et de la pertinence au projet;

– la deuxième partie concerne la part la plus concrète et la plus visible du projet. Il s'agit de repérer les différents lieux de sa concrétisation. C'est à partir de ceux-ci que le projet va prendre corps de manière bien spécifique en fonction des choix opérés parmi les différentes possibilités d'aménagements pédagogiques.

– la troisième partie, la solidification du projet dans le temps, identifie les éléments pouvant servir de ressources au projet afin de faire face aux différents obstacles qui peuvent être rencontrés. L'enjeu ici est de constituer un cadre permettant de questionner et requestionner le projet de façon à lui donner suffisamment de souplesse. Il doit, en effet, pouvoir

être modulé, adapté, modifié dans la durée en fonction des objectifs à atteindre et de la réalité de terrain.

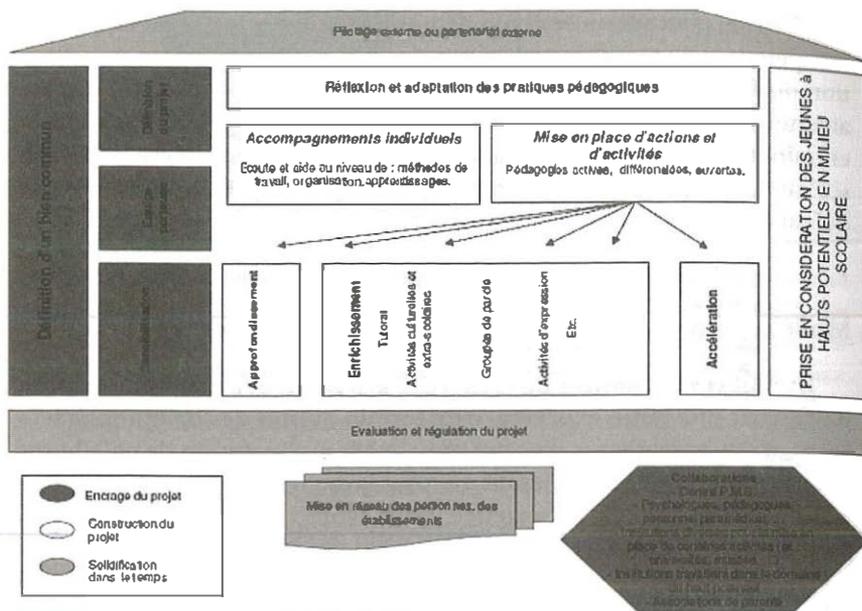


Figure 2 : Modélisation d'un projet d'école

## Première étape : l'ancrage du projet

### *La définition d'un bien commun*

Cette étape devrait constituer la première étape de tout projet. Elle consiste, pour les acteurs, que ce soit le chef d'établissement ou les enseignants, à aligner leurs intérêts individuels, leurs logiques, tout en les rattachant à des questions plus larges, en construisant ce que l'on appelle « un bien commun » (Cros, 2001). Parmi les facteurs de réussite d'un projet, nous retrouvons la nécessité de s'interroger sur sa pertinence, sur sa finalité, sur ce que chacun veut, sur la spécificité du public visé, sur ce que ce dernier veut, attend (Pourtois, Barras, Nisolle, 1999). De la conjonction de ces différents éléments va naître un bien commun entre les différents acteurs. Il s'agit là d'une étape majeure, si les différents partenaires ne se retrouvent pas dans le projet en termes de besoin ou de sens, l'énergie qui y sera investie risque de vite disparaître.

Suite à la définition de ce bien commun, trois conditions indispensables au déroulement optimal de la suite du projet doivent être remplies : la constitution d'une équipe porteuse, la sensibilisation du corps enseignant à la problématique, et la définition du projet.

### *La constitution d'une équipe porteuse*

Cette équipe peut comprendre des enseignants, des éducateurs, un psychologue attaché à l'école ou encore toute personne connexe à l'établissement scolaire comme par exemple le bibliothécaire. Parmi ces personnes impliquées, une personne désignée comme coordinatrice assure, avec la collaboration de la direction, le bon déroulement du projet dans son ensemble. Le soutien de la direction et la connaissance du projet au sein de l'établissement sont des critères de réussite au même titre que la constitution d'une équipe porteuse et l'implication des différentes personnes de l'établissement, un point clé hélas souvent difficile à atteindre.

En effet, comme nous avons pu le constater suite à une étude faite *a posteriori* au sein de dix écoles qui avaient réalisé un projet d'établissement autour de la thématique, les projets étaient, la plupart du temps, nés d'une volonté de la direction, il existait peu d'équipes porteuses. Les objectifs de certains des projets mis en place n'ont donc pas pu être atteints par manque de compréhension et d'implication dans le projet de la part des membres des équipes pédagogiques.

### *La sensibilisation du corps enseignant*

Il importe que l'ensemble du personnel de l'établissement reçoive une information minimum sur la question du haut potentiel. Le fait d'être sensibilisé augmente la possibilité de changer de point de vue sur la problématique et de porter un regard différent sur certains élèves en envisageant le haut potentiel comme une explication possible de leurs comportements ou de leurs difficultés. La sensibilisation de l'équipe pédagogique permet donc de nuancer les représentations, d'affiner les connaissances sur la thématique, de réfléchir à l'adaptation de ses pratiques pédagogiques et d'augmenter la probabilité de penser un projet le plus proche possible des besoins des jeunes.

Les personnes constituant l'équipe porteuse peuvent être spécifiquement formées à la question du haut potentiel. Elles peuvent ensuite devenir des personnes-ressources au sein de l'établissement et répondre aux autres professionnels sur place désireux d'avoir des informations sur le sujet ou qui constituent la personne de référence lorsque le jeune change d'enseignant.

### *Des collaborations avec différentes institutions ou associations*

Tout d'abord, une relation étroite devrait être instaurée avec les agents des centres psycho médico-sociaux (CPMS) qui travaillent en articulation avec l'école. En Communauté française de Belgique, ils sont les intervenants de première ligne en cas de difficultés psychologiques ou pédagogiques particulières des élèves. Par rapport à un intervenant extérieur, ils ont l'avantage d'être directement implantés dans l'école. Ils connaissent donc les ressources, les freins, les modes de fonctionnement et la culture spécifique de l'établissement.

Il est également possible de créer un travail commun avec un service extérieur comme, par exemple, le cas du Réseau d'écoute et d'accompagnement des jeunes à haut potentiel en Communauté française de Belgique. L'intervenante externe cherche et développe les contacts avec les CPMS et les établissements scolaires en vue d'un travail de partenariat.

D'autres partenaires peuvent encore être des ressources importantes lorsqu'un projet nécessite des ressources extérieures à l'établissement scolaire. Par exemple : des partenariats avec des musées, des universités...

Le partenariat entre les différents professionnels devrait constituer une des priorités de toute mise en projet car il permet d'envisager l'enfant dans sa globalité et sa complexité. Ce point de vue enrichit incontestablement la réflexion sur le type de projet ou sur les adaptations à apporter aux pratiques pédagogiques.

La réponse aux besoins du jeune peut être du ressort de l'enseignement ou d'un professionnel non enseignant (psychologue, éducateur, conseiller en orientation, etc.) voire de plusieurs personnes. Lorsque les différents partenaires éducatifs (parents, enseignants, CPMS) sont d'accord pour s'y investir, on peut escompter trouver des solutions pédagogiques adaptées à l'enfant au sein de son établissement. Il est donc nécessaire d'instaurer un climat de confiance entre les différents partenaires afin de faire émerger des solutions réalisables au sein des différents contextes éducatifs.

### *Définition du projet*

Lorsque le jeune est en difficulté et/ou en souffrance sur le plan scolaire, la première étape pour l'aider et essayer de répondre de manière adéquate à ses besoins est de trouver, comprendre et reconnaître la nature du/des problèmes. Dans ce contexte, l'évaluation globale (intellectuelle, affective, contexte de vie...) réalisée par un psychologue est bien souvent incontournable car elle permet de mettre à jour le profil spécifique du jeune et, dans un premier temps, de donner sens aux nombreuses interpellations et/ou difficultés vécues par le jeune et ses enseignants.

Dans un deuxième temps, elle va permettre de sensibiliser l'entourage éducatif aux spécificités du jeune, de porter sur lui un regard plus ouvert et de rechercher des solutions éducatives mieux adaptées à ses besoins. Le projet pourra s'inscrire dans une perspective de reconnaissance des forces, des faiblesses et des intérêts du jeune. C'est sur ces bases qu'est définie la nature du projet pour un jeune en particulier ou pour plusieurs d'entre eux.

La connaissance du projet au sein de l'établissement constitue encore un autre critère de réussite dans la mesure où l'équipe porteuse tiendra compte des ressources disponibles au sein de l'établissement et des objectifs visés pour le définir. Lors de cette définition, les acteurs sont amenés à préciser :

- le ou les objectifs à atteindre ;
- le type d'activités qu'ils vont mettre en place pour répondre aux objectifs qu'ils se sont fixés ;
- le rôle que chacun va tenir (qui s'occupe de quelle partie du projet?) ;
- les moyens matériels dont ils vont avoir besoin ;
- la manière dont les activités vont s'organiser d'un point de vue spatial et temporel (à quel moment? pendant les heures de cours? en dehors des cours?...);
- les collaborations à instaurer au sein de l'établissement (avec d'autres enseignants, éducateurs...) et hors de celui-ci pour pouvoir mettre en place les activités.

Il s'agit d'identifier le cadre du projet, de spécifier et lister les ressources existantes dans l'école. C'est souvent à ce moment-là que l'on devra faire « le deuil » du projet idéal compte tenu de la réalité et des ressources du terrain. Par exemple, de manière très pragmatique, si l'on souhaite donner l'opportunité à l'enfant de réaliser un projet de recherche bibliographique, il faut tenir compte des horaires d'ouverture de la bibliothèque afin que le jeune puisse réellement réaliser son activité et atteindre l'objectif fixé!

## **Deuxième étape : construction du projet**

### *La réflexion sur les pratiques pédagogiques*

Cette réflexion implique de faire le point sur les pratiques proprement dites au sein de l'institution et leurs conséquences en termes d'ennui en classe, d'acquisition de méthodes de travail, de motivation des élèves et d'apprentissage. Que la réflexion parte d'un jeune à haut potentiel en difficulté ou de la volonté de réaliser un projet d'établissement, le processus sera identique.

L'équipe éducative va opérer une mise à distance de ses pratiques pédagogiques en fonction des difficultés qu'elle rencontre et des questions qu'elle se pose (ce jeune s'ennuie en classe, je n'arrive pas à le faire participer aux activités que je propose, comment intéresser ces jeunes?, etc.). Avoir un autre regard sur ses pratiques, les remettre en question, les réévaluer donneront lieu à un changement éventuel ou à leur régulation. Ce travail peut être difficile pour l'équipe éducative tant d'un point de vue professionnel que personnel car il peut être vécu comme une approche critique de l'enseignant. Il convient donc de considérer cette étape comme bienveillante et comme un passage fondamental positif pour atteindre un but plus large.

Certaines pratiques telles que les pédagogies ouvertes, actives et différenciées — approfondissement, enrichissement, tutorat, mentorat, pédagogie du projet, travail coopératif — apparaissent souvent plus adaptées, plus fructueuses non seulement auprès des jeunes à haut potentiel mais aussi auprès de tous les élèves de manière générale.

Aucune de ces différentes adaptations pédagogiques possibles n'est plus à privilégier qu'une autre. Il s'agit seulement de trouver celles qui pourront le mieux aider le jeune, à un certain moment, tout en étant compatibles avec la réalité de l'établissement scolaire, l'organisation de la classe, les aspirations des enseignants et leurs choix pédagogiques.

En effet, nous ne le répéterons jamais assez, dans la réalité scolaire, chaque établissement ne fonctionne pas de la même manière, les projets et les philosophies d'école ne sont pas toutes les mêmes.

Nous avons eu l'occasion de rencontrer à peu de temps d'intervalle au sein du Réseau d'écoute et d'accompagnement des jeunes à haut potentiel, deux filles de 9 ans ayant le même profil cognitif et d'apprentissage. Elles étaient dans deux écoles différentes. Toutes deux étaient en difficulté parce qu'elles s'ennuyaient terriblement. Elles réussissaient brillamment et étaient déjà en avance sur le cursus « classique ». Les réflexions et les adaptations ont été tout à fait différentes selon l'école.

Dans une école, le choix a été de faire sauter une classe à l'enfant en accélérant son cursus. Tandis que dans l'autre établissement dont la politique et la philosophie ne valorisaient pas le saut de classe des aménagements ont été mis en place pour que la petite fille puisse continuer à rester avec les élèves de sa classe d'âge tout en pouvant continuer à s'épanouir avec des objectifs plus ciblés par rapport à ses besoins. Ces aménagements ont pu, par la suite, être adaptés pour les autres enfants qui allaient plus vite.

Ces réflexions et ces adaptations peuvent mener à deux axes différents et complémentaires : l'axe de l'accompagnement individuel où l'on va se centrer sur un enfant en particulier et se pencher sur son profil et l'axe de la mise en place d'activités pédagogiques.

### *Accompagnement individuel: au plus près des besoins*

Il importe de pouvoir mettre en place une aide individualisée pour les élèves en difficultés. Les jeunes à haut potentiel doivent, en effet, souvent faire face à des difficultés d'acquisition des méthodes de travail, d'organisation ou d'apprentissage. Beaucoup d'enseignants du secondaire se plaignent que « le journal de classe est un véritable torchon », que « le jeune ne peut pas l'utiliser correctement, qu'il ne l'a pas rempli au bon endroit même si c'est déjà bien car la plupart du temps il n'écrit pas du tout », etc.

Il convient donc de donner à ces jeunes une aide spécifique qui leur permettra de combler leurs lacunes et ainsi, pour certains, d'éviter l'échec (voire le redoublement dans certains cas extrêmes). Cet accompagnement peut se faire au sein de la classe, autour de la méthode de travail, de l'organisation du journal de classe, ou encore, pour les plus jeunes, de la préparation du cartable.

Ayant dans leur classe plus d'une vingtaine d'élèves, les enseignants ne peuvent pas toujours consacrer autant de temps qu'ils le désirent à ceux qui présentent des difficultés particulières. Pour gérer cette situation, ils peuvent organiser dans leur classe des moments de travail en « groupes de besoins ». Les élèves sont alors répartis en sous-groupes dans lesquels ils auront des activités spécifiques en fonction des nécessités de chacun.

Mais l'organisation en « groupes de besoins » ne fait pas toujours partie des pratiques de l'enseignant et risque de compliquer sa tâche. Dans ce cas, lorsque les ressources humaines de l'établissement le permettent, un professeur supplémentaire peut venir aider l'enseignant et prendre en charge le jeune ou le groupe de besoins. Ou encore, en fonction des ressources disponibles, ce travail peut se faire en dehors de la classe grâce à des structures qui accueillent les enfants pendant la pause de midi ou à la récréation. Les ateliers peuvent être obligatoires ou facultatifs. Un des avantages des groupes de besoins est qu'ils peuvent profiter aux jeunes à haut potentiel et à tout autre élève ayant les mêmes difficultés ou besoins.

### *Mise en place d'activités*

C'est dans la mise en place d'activités que l'enseignant peut être amené à repenser son type de pédagogie et à favoriser l'une ou l'autre des pédagogies différentes.

Dans une classe hétérogène, une pédagogie différenciée favorise la rencontre des besoins de tous les élèves. Le mélange de divers types d'activités offre à chaque élève l'opportunité d'emprunter le chemin vers l'apprentissage visé qui correspond le mieux à son profil d'apprenant.

Les pédagogies actives sont elles aussi propices aux jeunes à haut potentiel. Ces jeunes, dans leurs spécificités ont souvent besoin, plus que d'autres à certains moments, de donner du sens à ce qu'ils font et à ce qu'on leur demande : c'est précisément ce qu'apportent les dites pédagogies.

Prenons le cas, dans le secondaire, de l'apprentissage des sinus et des cosinus en trigonométrie. Dans certains cas, les jeunes ne perçoivent pas le sens de cet apprentissage. Pour eux, il fait partie d'un élément du programme que le professeur doit suivre. La contextualisation de cet apprentissage qui consiste à expliquer que grâce à ces sinus et cosinus il est possible de calculer les angles et que l'on peut en avoir besoin dans certains métiers comme celui d'architecte, permet d'accrocher l'attention des élèves.

Donner plus de sens au contenu du cours permet d'augmenter l'intérêt de l'élève pour l'apprentissage. De même, partir d'une situation concrète liée, par exemple, à un problème posé à l'architecte permettra au jeune d'accéder plus facilement à l'apprentissage théorique et plus abstrait puisqu'il aura pris sens.

Différentes catégories d'actions peuvent être menées : approfondissement, enrichissement et accélération. Elles peuvent se mettre en place à plusieurs niveaux : dans certains cas, c'est le professeur qui peut réaliser une adaptation de sa pratique au sein de sa classe; d'autres mesures demandent des changements plus généralisés des pratiques : par exemple, lorsque deux enseignants de classes parallèles veulent adapter l'organisation de sous-groupes mélangés entre leurs classes. Parfois, lorsque toute l'équipe envisage une modification de pratiques et d'organisation concernant toute l'école, une intervention institutionnelle est indispensable.

Il est donc important de prévoir l'intervention des différents acteurs de l'enseignement dans les projets d'aide mis en place.

Enfin, chacune de ces mesures n'est pas forcément exclusive. En effet, la réalité de terrain combine souvent différentes approches.

### *Approfondissement*

L'approfondissement consiste à aborder les contenus prévus ou non par le programme de manière nouvelle et plus complexe. Il ne s'agit en aucun cas d'entamer le programme de l'année d'étude suivante ni de proposer des gammes d'exercices répétitifs. Au contraire, l'approfondissement doit permettre au jeune à haut potentiel d'aller plus loin dans la matière, en mettant en œuvre différemment les connaissances acquises et/ou en créant des démarches nouvelles.

Cette mesure peut être mise en place pour un jeune en particulier à l'aide de fichiers d'approfondissement, mais peut aussi faire l'objet d'une organisation pour toute la classe dans une matière spécifique ou dans

toutes les matières. Les élèves peuvent, par exemple, y accéder lorsqu'ils ont terminé leur travail ou pendant des périodes attribuées à du travail individuel avec des activités similaires mais avec des degrés de complexité différents.

Cet approfondissement a aussi pour objectif de permettre aux élèves de creuser certains domaines en fonction de leurs intérêts. On leur fournit alors un complément pédagogique dans une ou plusieurs des matières enseignées.

Une enseignante de math au début du secondaire avait repéré un jeune à haut potentiel qui passait le plus clair de son temps à griffonner sur sa feuille aux différents moments d'apprentissages collectifs. Elle abordait les premières notions du théorème de Pythagore. Cet élève avait manifestement déjà compris et acquis toutes les notions et s'occupait en attendant de faire des exercices. L'enseignante a cherché sur Internet des situations qui l'obligeaient à relever un défi et dans lesquelles il était obligé d'utiliser le théorème qu'ils allaient démontrer par la suite. Le défi ici était : *Comment faire rentrer une grosse armoire dans une pièce exigüe?* Par ce type de défi, le jeune découvrait des solutions originales que l'enseignante ne connaissait pas forcément. Lorsqu'il avait terminé son travail, il devait venir expliquer à l'enseignante la démarche qu'il avait faite pour trouver la solution. Ensuite, il devait en faire profiter le groupe en lui proposant les solutions originales qu'il avait trouvées.

En primaire, une institutrice a travaillé la fable *Le Corbeau et le Renard* en utilisant l'aspect historique de la fable. Elle a pris la fable d'Esoppe, le *Roman de Renart*, la fable de Jean de La Fontaine et une version bruxelloise de la fable qu'elle leur avait fait écouter. La manière d'approfondir avait été de faire trouver aux élèves d'autres fables où l'on pouvait trouver dans le temps les mêmes liens.

Une enseignante de biologie en secondaire a créé un fichier sur la base d'articles collectés dans des revues scientifiques de niveaux différents. Elle a constitué des dossiers que les élèves peuvent lire soit pour leur intérêt soit pour aller plus loin dans des domaines abordés en classe avec des fiches à remplir après lecture.

Dans le secondaire encore, en cours de français, une manière d'approfondir la matière concernant, par exemple, la littérature romantique, peut être de demander à l'élève d'aller trouver par lui-même d'autres auteurs appartenant à ce courant afin d'en percevoir les finesses, d'identifier les sous-catégories de ce mouvement et éventuellement d'en réaliser une synthèse.

### **Enrichissement**

L'enrichissement consiste à aller chercher d'autres méthodes et d'autres contenus que ceux habituellement utilisés par l'enseignant. C'est aussi utiliser la propre créativité de l'enseignant pour trouver d'autres façons de faire.

Les activités d'enrichissement peuvent porter sur le développement de la créativité, la discussion de problèmes de société, le développement d'un projet personnel, la socialisation, les activités artistiques, etc. Ces mesures ne doivent pas se satisfaire d'une accumulation disparate de connaissances, le plus souvent elles doivent aboutir à la réalisation d'un projet ou d'une synthèse qui a du sens pour l'enfant.

Pour reprendre l'exemple des fables, l'enseignante avait proposé à ses élèves de créer leur propre fable, mais à la manière d'aujourd'hui. Un enfant avait réalisé une fable à la manière d'un rap, un autre en slam. Cette activité a permis aux enfants d'utiliser la structure de la fable et de comprendre comment elle était construite. Ils ont terminé l'activité en concevant un livre original comprenant les fables apprises en classe et celles créées par eux.

Une institutrice de primaire a proposé à un enfant, lorsqu'il avait terminé son travail de préparer pour la classe un exposé sur les araignées, sujet qui le passionnait. Pour cela, l'institutrice a mis à sa disposition le petit coin bibliothèque et internet.

Le tutorat est un exemple d'enrichissement qui peut être utile au niveau du fonctionnement de la classe.

Pour l'élève tuteur, le tutorat est formateur et permet de transmettre ses savoirs et ses savoir-faire tout en les approfondissant et en les consolidant. Pour les jeunes à haut potentiel, cette mesure a le double avantage d'aider à l'intégration sociale et, dans un autre registre, de demander aux jeunes de marquer un temps d'arrêt sur leurs pensées et d'explicitier leurs processus lors de la réalisation d'une tâche. L'élève tuteur doit souvent être lui-même accompagné dans un premier temps pour apprendre à accompagner ses camarades.

L'enseignant donne un cours magistral à dix ou quinze « bons » élèves qui le comprennent habituellement, pendant vingt à trente minutes, puis s'arrête. Chacun de ces « bons » élèves réexplique alors la leçon à ses deux voisins, en fonction de leurs demandes. Le professeur circule et écoute les explications, intervient en cas d'erreur manifeste et refait le cours si besoin.

Afin que cela soit fructueux pour chacun, il faut que l'enseignant se sente à l'aise pour encadrer le processus. Car la tâche peut s'avérer plus difficile pour le jeune à haut potentiel qui n'est justement pas habitué à avoir accès à son processus de pensée et à l'explicitier.

Beaucoup d'autres exemples d'enrichissement existent :

- assister à des conférences, faire des visites, visionner des cassettes relatives à des thèmes qui ne sont pas couverts par le programme scolaire ;
- entraîner, en petits groupes, à l'esprit critique, à la méthodologie de la recherche personnelle, à la créativité, à la communication orale et écrite ;
- réaliser un projet personnel dans un domaine d'intérêt qui peut être artistique, scientifique, littéraire... ;
- échange linguistique...

Afin que ces activités prennent sens, il est intéressant pour l'élève qu'elles s'insèrent dans un projet plus large : la création d'une exposition pour l'école ou pour une autre classe, une représentation, la publication d'un article dans le journal de l'école ou un journal extérieur...

L'avantage de l'enrichissement est qu'il peut s'utiliser, soit avec un ou plusieurs élèves en fonction de leurs besoins, soit avec toute la classe. En partant d'une mesure initiée pour le besoin d'un élève, on peut en faire bénéficier tous les autres. Au travers de l'enrichissement c'est non seulement la créativité du jeune qui pourra être exploitée, mais aussi celle de l'enseignant.

### **Accélération**

L'accélération consiste à réaliser le cursus en un temps plus court que celui qui est prévu. Il peut concerner l'ensemble des matières ou seulement certaines.

La forme d'accélération la plus connue est le saut de classe<sup>4</sup>. Mais nous notons que la possibilité d'un saut de classe devrait toujours être évaluée en concertation avec les professionnels de l'éducation et les parents et en tenant compte des besoins spécifiques du jeune en question, dans la globalité de son développement et non pas sur le seul critère de ses compétences intellectuelles.

Au-delà de cette possibilité, le jeune peut également avancer à son rythme dans l'acquisition de la matière :

- à l'aide de fichiers autocorrectifs (insérer fichier qui existe),
- à l'aide de cédérom ou via des sites Internet,
- en fréquentant certains cours du niveau supérieur. Fréquenter le cours de sciences de l'année supérieure,
- en fréquentant une classe « multiniveaux ». En Belgique il existe des écoles où les classes comprennent différents niveaux scolaires soit parce que l'école travaille en cycle d'apprentissage par degré (1<sup>re</sup> et 2<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> années primaires) ou parce qu'il s'agit d'une petite école qui doit regrouper plusieurs années pour pouvoir fonctionner. Dans ce cadre, bien souvent une accélération se fait de manière spontanée. C'est le cas de beaucoup d'enfants qui ont la chance d'avoir fréquenté une classe de 5<sup>e</sup>-6<sup>e</sup> année et qui à la fin de la première année de ce cycle passent directement leur certificat d'étude de base (CEB) parce qu'ils ont pu suivre de manière concomitante la matière de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> année primaire. Ce qui est intéressant dans ces situations, c'est que le jeune n'a pas à quitter un groupe-classe et passe dans l'année supérieure avec un groupe d'élèves plus âgés mais avec qui il a été en classe.

---

4. Cette mesure est plus particulièrement développée dans l'article de Jacques Grégoire, chap. 18.

### **Troisième étape : pérenniser l'ancrage du projet**

Cette troisième étape est tout aussi cruciale parce que c'est elle qui va permettre au projet de persister dans le temps. Mettre un projet en place mobilise beaucoup d'énergie, de temps et de motivation. La théorie est bien souvent très épurée et nous savons que, dans la réalité de terrain, tenir le projet dans la durée est parfois très difficile. Dès lors, que peut-on faire pour permettre de soutenir ces projets afin qu'ils tiennent la route sur la longueur?

#### *Des évaluations et/ou régulations régulières*

Elles se déroulent tout au long du processus de mise en place d'un projet d'intégration des jeunes à haut potentiel et doivent être réalisées afin de confronter les résultats attendus aux résultats observés. Il s'agit de se poser certaines questions régulièrement: Où en sommes-nous? Quel était le but à atteindre? Doit-on modifier certaines choses?... Ceci permet, si le besoin s'en fait sentir, de réguler les actions mises en place et, éventuellement, de redéfinir le projet.

#### *Un pilotage externe ou partenariat externe*

Les personnes chargées de ce pilotage devraient accompagner les équipes dans leur réflexion psychopédagogique et dans la définition du projet en termes d'attentes, d'intentions, de valeurs, d'action(s) et d'évaluation. Ils correspondent au tiers extérieur qui va permettre de porter un autre regard sur les pratiques et sur la problématique. Cette démarche est porteuse, notamment lorsque l'on est trop pris dans une problématique et que l'on tourne en rond. Le fait de pouvoir avoir accès à ce regard extérieur va offrir de nouvelles manières de comprendre et penser les choses.

#### *La mise en réseau des établissements en projet*

Elle devrait permettre aux acteurs concernés de réfléchir ensemble sur leurs projets, de partager leurs connaissances, d'échanger sur leurs expériences et sur les points forts et les points faibles qu'ils ont relevés.

Ce type de mise en réseau nous paraît essentiel pour le maintien d'une motivation à s'investir dans un projet parce qu'il cristallise et potentialise les énergies des différents acteurs. Cela reste donc pour nous un but à atteindre, tant pour les équipes qui travaillent dans des écoles que pour les enseignants qui sont porteurs à eux seuls d'un projet au sein de leur classe ou de leur établissement.

## Notes sur l'usage du modèle

Pour les besoins d'explicitation et de compréhension, les différentes parties constituant le modèle ont été abordées de manière linéaire et peuvent donc paraître figées. Dans la réalité, les étapes sont dynamiques. Il y a des allers-retours entre les différents éléments car ils sont interdépendants les uns des autres.

Il n'est également pas nécessaire de s'arrêter spécifiquement sur chaque point pour réaliser un projet « viable ». Les différents éléments constituant le schéma ne sont généralement pas tous présents sur le terrain. Il s'agit d'un modèle idéal. Certaines étapes sont d'ailleurs bien souvent réalisées intuitivement par l'enseignant ou l'équipe éducative en fonction de la sensibilité et/ou de l'expertise.

Cette modélisation peut être un outil intéressant car elle met à plat les différents types de mesures prises et met à jour la complexité des projets en pointant les interactions et interdépendances entre les différents éléments et/ou partenaires.

Ce modèle peut être utilisé par les enseignants, les éducateurs, les chefs d'établissement, par le psychologue scolaire ou tout professionnel accompagnant un jeune en difficulté. Il peut également être utilisé en équipe pluridisciplinaire, lorsqu'il s'agit de réfléchir à un projet commun. Il doit être considéré comme un point de repère pour les acteurs qui initient un projet ou réinterrogent un projet déjà existant.

Lorsque nous allons à la rencontre des enseignants et des équipes éducatives, nous constatons que certains d'entre eux ont parfois des craintes par rapport aux attentes des professionnels spécialisés dans la thématique du haut potentiel. Certains ne se sentent pas spécialistes et pensent ne pas être à la hauteur. D'autres encore se voient difficilement réaliser des choses dans leur classe en plus de ce qu'ils font déjà et le disent en toute franchise. Ces craintes peuvent constituer de véritables écueils à la collaboration et à la création d'un projet pour rencontrer les besoins d'un jeune. Le schéma de mise en projet permet d'identifier les zones où l'enseignant peut agir et de travailler avec les zones où ils sont moins compétents. Le modèle est suffisamment ouvert pour laisser au professionnel le soin de choisir les éléments qui conviendront le mieux à son style d'enseignement et au style d'institution scolaire où il travaille. De plus, comme le montrent les différentes illustrations qui ont émaillé ce texte, la majorité des actions qui peuvent être mises en place, même si elles sont au départ pensées pour un jeune à haut potentiel, sont envisageables pour les autres élèves. Les mesures pédagogiques ne sont pas spécifiques aux jeunes à haut potentiel, l'enseignant dispose donc déjà bien souvent de pratiques et de connaissances qu'il pourrait transférer à ces situations.

L'expérience nous montre, qu'il n'est pas forcément nécessaire pour l'enseignant de changer ses pratiques de A à Z. Parfois, un aménagement minime permet au jeune de se sentir reconnu par son professeur et, de ce fait, initie une relation positive et porteuse entre enseignant et élève.

## CHAPITRE 18

---

### *LE SAUT DE CLASSE, MESURE ADÉQUATE POUR AIDER LES JEUNES À HAUT POTENTIEL ?*

*Jacques GRÉGOIRE*

#### **Introduction**

Une des caractéristiques principales des enfants à haut potentiel (EHP) est leur précocité. Ils apprennent nettement plus vite que la moyenne des enfants du même âge et sont souvent avides de nouveaux apprentissages. Dans le cadre scolaire, cette caractéristique est souvent source d'ennui. Les jeunes EHP assimilent en effet les nouvelles matières beaucoup plus rapidement que leurs pairs et se retrouvent dès lors désœuvrés dans l'attente de nouvelles expériences. Leur curiosité naturelle et leur soif de découverte ne sont plus satisfaites. Cette inactivité et ce manque de défi peuvent être la source d'une démotivation et d'une perte d'intérêt pour l'école. De plus, l'absence d'alter ego peut créer un état d'isolement car le jeune EHP ne partage guère ses intérêts avec les autres élèves de la classe. Faisant la course seul en tête, il n'a pas non plus la stimulation que représenteraient des jeunes de son niveau.

Le saut de classe est depuis longtemps perçu comme une solution possible à ce problème. En avançant le jeune EHP d'une année, celui-ci peut en effet trouver de nouveaux défis en abordant de nouvelles matières et en assimilant des connaissances plus complexes. Par ailleurs, il rencontre alors des élèves plus âgés et généralement plus mûrs avec lesquels il est susceptible de partager un plus grand nombre d'intérêts. Il peut également se mesurer à des élèves plus compétents, ce qui peut le stimuler à se dépasser.

Malgré l'usage fréquent du saut de classe chez les jeunes EHP, les effets de ce choix ont été rarement évalués. Cette action a-t-elle bien les effets

escomptés? N'a-t-elle pas des conséquences néfastes à court et à long terme? Nous tentons d'apporter ici des réponses à ces questions sur la base d'études empiriques réalisées en Belgique francophone.

### L'avis des enseignants

Nous avons réalisé une enquête par questionnaire auprès d'un échantillon de 48 enseignants — 38 femmes et 10 hommes, âgés de 21 à 54 ans et ayant de 1 à 31 années d'expérience— contactés dans diverses écoles belges francophones et titulaires de classes allant du CP au collège. Dix-sept d'entre eux ont rapporté avoir accueilli au moins une fois un EHP dans leur classe. Douze d'entre eux qualifient cette expérience de positive alors que cinq enseignants décrivent cette expérience comme négative, essentiellement du fait de caractéristiques des élèves eux-mêmes : immaturité motrice ou émotionnelle, difficulté à suivre le rythme de la classe (fatigue) ou problèmes relationnels et d'intégration.

D'une manière générale, les enseignants ont une perception peu favorable du saut de classe (score moyen de 2,37 sur une échelle allant de 1, défavorable à 5, favorable). Cet avis est indépendant du sexe, de l'âge et de l'année scolaire dans laquelle la personne enseigne.

Nous avons demandé aux enseignants de classer les critères à prendre en compte afin de décider d'un saut de classe. Selon eux, les six critères les plus importants sont les suivants (classés par ordre d'importance) :

- (1) la motivation face aux apprentissages,
- (2) les acquis des années antérieures,
- (3) l'attitude de l'élève face au saut de classe,
- (4) l'attitude et le soutien de l'équipe enseignante,
- (5) l'attitude et le soutien des parent
- (6) la relation avec les pairs.

Nous avons également demandé aux enseignants d'identifier et de classer les facteurs susceptibles d'entraîner un échec du saut de classe. Les six facteurs les plus importants sont les suivants (classés par ordre d'importance) :

- (1) le manque de maturité,
- (2) les difficultés d'intégration sociale,
- (3) les demandes des parents qui veulent trop pousser leur enfant,
- (4) l'âge,
- (5) l'immaturité physique,
- (6) le manque de soutien de l'équipe enseignante.

## L'avis des élèves à haut potentiel

Nous avons interrogé 9 élèves HP (8 garçons et 1 fille) rencontrés en consultation et ayant vécu un saut de classe au cours des années précédant la consultation. Huit élèves jugent positivement cette expérience. Un seul rapporte une expérience négative. Il s'est senti noyé par le travail après quelques années et a eu le sentiment d'avoir raté quelque chose au niveau de ses apprentissages. Il n'était pas demandeur d'un saut de classe, mais ne s'est pas opposé au conseil du psychologue qui l'avait proposé.

Comme aux enseignants, nous avons demandé aux élèves HP de classer les critères à prendre en compte avant de décider d'un saut de classe. Selon eux, les six critères les plus importants sont les suivants:

- (1) l'attitude de l'élève face au saut de classe,
- (2) la motivation face aux apprentissages,
- (3) la relation avec les pairs,
- (4) l'attitude et le soutien des parents,
- (5) le comportement
- (6) la perception de ses propres compétences.

Nous leur avons également demandé d'identifier et de classer les facteurs susceptibles d'entraîner un échec du saut de classe. Les jeunes HP citent cinq facteurs rangés par ordre d'importance:

- (1) la perte de ses amis,
- (2) la jalousie des autres enfants,
- (3) la nécessité d'apprendre plus vite ce qui n'a pas été vu en classe,
- (4) le fait d'être plus jeune et plus petit que les autres,
- (5) la culpabilité due à la différence.

Les informations collectées dans ce premier échantillon d'élèves ont été, par la suite, confirmées dans un second échantillon de 28 élèves HP. Globalement, ces derniers jugent que le saut de classe s'est déroulé sans difficulté majeure. Le rattrapage de l'année sautée s'est fait aisément. Très peu d'élèves ont regretté leur ancienne classe et ont été mal accueillis dans la nouvelle. Les principales difficultés rencontrées sont, à nouveau, la jalousie des autres élèves et le fait d'être plus jeune et plus petit.

## Évaluation à long terme

Nous avons voulu connaître l'impact à long terme d'un saut de classe réalisé à l'école primaire. Nous avons pu identifier 209 étudiants universitaires (âge moyen de 23 ans et 2 mois) ayant sauté au moins une classe à l'école primaire. Nous les avons interrogés à propos de cette expérience :

- 87 % ont récupéré facilement l'année sautée;

- 90 % se sont sentis soutenus par l'enseignant de leur nouvelle classe;
- 13 % n'ont pas bien été accueillis par les élèves de la nouvelle classe;
- 28 % ont ressenti de la jalousie;
- 12,5 % ont perçu des divergences entre leurs intérêts et ceux des autres élèves;
- 28,7 % ont éprouvé un regret de leur ancienne classe.

Par la suite, 21 % de ces élèves HP ont redoublé une année scolaire dans l'enseignement secondaire et 5 % dans l'enseignement supérieur. Dans leur très grande majorité, les personnes interrogées jugent que leur saut de classe a été une bonne chose. Toutefois, si c'était à refaire, 20 % d'entre elles ne sauteraient pas de classe. Les points positifs d'un saut de classe les plus cités sont: le fait de ne plus s'ennuyer, le gain d'une année, la force acquise face aux difficultés, la fréquentation de personnes plus mûres et la fierté ressentie. Quant aux points négatifs les plus cités, ils sont: le fait de sentir plus jeune et moins mûr, les problèmes d'intégration dans la nouvelle classe, la stigmatisation de la différence, la jalousie des autres élèves, le retard de maturation physique à l'adolescence et l'attitude inadéquate des parents.

## Conclusion

Les résultats des enquêtes présentés ci-dessus n'ont qu'une valeur exploratoire. Les échantillons utilisés sont, en majorité, de petite taille et ne sont pas représentatifs de tous les élèves HP, ni de tous les enseignants. Ils nous fournissent toutefois quelques indications intéressantes qui devraient être confirmées dans des études ultérieures. À partir des critères présentés précédemment (avis des enseignants et des élèves), nous avons élaboré une échelle (Iowa Acceleration Scale) d'évaluation de la pertinence du saut de classe.

Alors que les enseignants ont une attitude plutôt réticente à l'égard du saut de classe, les élèves qui l'ont vécu en ont une perception positive à court et à long terme. Cette expérience n'est toutefois pas toujours facile. Certains élèves en ont souffert et regrettent d'avoir sauté une classe. Mais, pour la grande majorité des élèves HP l'ayant fait, les obstacles ont pu être surmontés sans trop de problèmes. Si la préparation et l'accompagnement du saut de classe sont bien réalisés, les élèves HP parviennent à négocier les difficultés rencontrées. Toutefois, certaines difficultés échappent au contrôle des jeunes HP, comme la jalousie des autres élèves ou la petite taille. Dans ce cas, le soutien des enseignants et des parents est essentiel.

Le saut de classe peut être une mesure éducative profitable aux jeunes HP pour autant qu'elle ne se limite pas à une simple mesure administrative. La motivation de l'élève et le soutien de l'équipe enseignante et des parents sont des conditions essentielles à sa réussite.

**DE L'ENFANT À HAUT POTENTIEL À L'ÉLÈVE PRÉCOCE :  
UN EXEMPLE D'INTÉGRATION D'ENFANTS À HAUT POTENTIEL  
AU COLLÈGE**

*Geneviève BLAQUIÈRE*

**Introduction**

Créé dans deux collèges parisiens, Janson-de-Sailly en septembre 2004 et Georges-Brassens en septembre 2007, le dispositif d'intégration pour élèves précoces (DIEP) permet, à chaque niveau du collège, de scolariser une dizaine d'enfants à haut potentiel dans des classes banales. Ce sont ces mêmes dispositifs qui ont inspiré la mise en place, en septembre 2008, d'un dispositif de rescolarisation pour enfant à haut potentiel en difficulté au collège Échange à Rennes.

Le DIEP concerne des enfants détectés à haut potentiel, qui ont manifesté des difficultés d'adaptation sur le plan scolaire ou relationnel au cours de leur scolarité à l'école primaire, difficultés pouvant les conduire vers l'échec, la phobie scolaire, des états dépressifs ou des difficultés comportementales.

L'objectif est de permettre à ces élèves de poursuivre leur scolarité au collège dans des classes normales avec, par ailleurs dans le collège, un suivi individuel prenant en compte les difficultés spécifiques à chacun.

Le dispositif s'articule sur trois points:

- un professeur coordonnateur;
- une salle dans le collège réservée aux élèves du DIEP où ils sont accueillis par un assistant de vie scolaire ou le professeur coordonnateur;
- des ateliers proposés en dehors des heures de cours.

## Fonctionnement du dispositif

Les enfants à haut potentiel sont intégrés à raison de 2 ou 3 par classe, dans des classes banales. Ils sont identifiés comme appartenant au DIEP auprès des enseignants et des personnels de vie scolaire, mais leurs camarades n'en sont pas informés. Ils suivent tous les cours avec les autres élèves de leur classe.

La salle qui leur est dédiée, en accès libre, est ouverte sur le temps scolaire; elle leur permet de se retrouver entre « précoces », de rencontrer un adulte qui peut les aider dans les différents problèmes qu'ils affrontent: conflit avec un enseignant ou un camarade, cartable perdu, travail non noté sur le cahier de texte...

Dans les cas de renvoi du cours, de comportement gênant pour les autres, d'agitation importante ou de refus de suivre les consignes de l'enseignant, la salle permet à l'élève d'être pris en charge de manière individuelle pendant certaines heures de cours.

## L'accompagnement de l'élève précoce

### *Au niveau pédagogique*

Une attention particulière est accordée à ces élèves; les échanges entre les enseignants, l'équipe de la vie scolaire et le professeur coordonnateur permettent de repérer rapidement les difficultés et, en lien avec la famille, de mettre en place une aide ou d'orienter l'élève vers des professionnels si nécessaire.

Après les cours, ou entre deux cours, les élèves peuvent venir faire leurs devoirs dans la salle, utiliser Internet pour mener des recherches ou préparer des exposés. Le professeur coordonnateur peut ponctuellement aider un élève sur le plan méthodologique ou de l'organisation du travail ou pour revoir un contrôle et expliquer les erreurs faites. Erreurs qui sont souvent en lien avec une interprétation des consignes différente de celle de l'enseignant.

C'est au jour le jour, à partir des consignes et des remarques des enseignants, qui sont réexpliquées dans la salle du DIEP, que l'élève comprend ce qu'on lui demande et accepte de faire le travail sous la forme demandée.

### *Au niveau éducatif et psychopédagogique*

Le professeur coordonnateur fait régulièrement le bilan de l'intégration de l'élève avec la famille. Il est en lien avec le chef d'établissement, le professeur principal, les conseillers principaux d'éducation (CPE), et le service médico-social de l'établissement. Il est en relation avec les parents et, si besoin est, les centres médico-psychologiques (CMP), services hospitaliers ou psychologues qui suivent l'élève. Ce travail de communication des informations concernant chaque élève permet d'assurer la cohérence de la prise en charge et de renvoyer au jeune une image globale de lui-même plus nuancée que celle qu'il a pu connaître en tant qu'élève agité ou insolent ou bon élève mais mal intégré, ou victime, ou élément perturbateur.

Par ailleurs, les activités spécifiques qui sont proposées aux élèves du DIEP dans leur salle permettent de créer, à l'intérieur du collège, *un lieu* où ils peuvent échanger entre eux, se détendre avec des jeux de construction ou de stratégie, discuter avec la personne qui est là (professeur coordonnateur ou animatrice) ou... ne rien faire et s'isoler parfois d'une cour de récréation particulièrement à risque pour les plus jeunes.

La salle est le lieu privilégié où ils trouveront une aide pour résoudre leurs difficultés relationnelles : les disputes qui se font autour des jeux ou des ordinateurs communs où certains jouent les pirates dans les dossiers personnels des autres, permettent de leur montrer sur le terrain que les conflits avec leurs camarades de classe n'ont pas comme unique origine le rejet ou la jalousie suscitée par leur statut de « privilégiés ».

Peu à peu, ils prennent conscience de certains comportements de leur part qui entraînent un rejet ou la fuite du copain : mépris des autres ou remarques désobligeantes sur leur lenteur de réflexion dans les jeux de stratégie, envahissement du territoire de celui qui est leur ami et qui rapidement n'a plus son mot à dire sur le choix de ses occupations et de ses copains, tentatives de s'approprier un territoire personnel dans la salle et de cacher les jeux pour être sûr de les retrouver à la récréation.

L'adulte qui est dans la salle a un effet sécurisant qui permet de rejouer au niveau relationnel ce qui aurait dû se mettre en place à l'école. Des enfants rejetés par leurs pairs dans le primaire ou en partie déscolarisés n'ont pas les mêmes acquis sur le plan relationnel que les autres collégiens.

*Des ateliers*, animés par des enseignants, sont aussi proposés en dehors des cours. Ils donnent aux élèves la possibilité d'approfondir un sujet qui les intéresse (mathématiques, SVT, astronomie, physique...), de faire part de leurs découvertes aux autres, ou de développer leur créativité (écriture, théâtre, marionnettes, modelage, création d'un journal) ou encore

de mieux appréhender leur corps et la relation à l'autre dans des activités physiques en groupe (éducation physique et sportive).

## **Quelques caractéristiques des élèves précoces**

Élève précoce n'est pas synonyme de bon élève et la plupart des élèves intégrés dans ces dispositifs ont des « méthodes de travail » et des comportements qui déroutent les enseignants et les personnels de la vie scolaire.

### *Sur le plan scolaire*

Les élèves précoces obtiennent souvent des résultats scolaires très moyens et surtout très irréguliers qui ne sont pas à la hauteur de ce qu'on peut attendre d'eux. Leur fonctionnement particulier s'accorde mal avec la pédagogie classique.

Les travaux écrits sont souvent source de conflit entre l'élève et l'enseignant. On observe fréquemment en effet un important décalage entre l'oral et l'écrit, l'aisance à l'oral est concomitante d'un écrit caractérisé par sa lenteur, d'un manque de soin dans les travaux écrits, de difficultés de graphisme qui le rendent d'autant plus difficile que ces élèves ont souvent une mémoire phénoménale qui « justifie » une absence totale d'écrit ou un refus d'écrire.

La compréhension des consignes est souvent source de malentendus avec l'enseignant : interprétation « mot à mot » des consignes et absence de compréhension des implicites.

L'élève précoce qui est plus intéressé par ce qu'il ne sait pas encore que par la vérification des acquis, peut, dans une évaluation, ne pas répondre à certaines questions qui lui semblent trop évidentes et donc avoir une note très inférieure à ce qu'il vaut.

L'enseignant ou les parents se heurtent parfois à un refus de l'élève d'apprendre tel quel quelque chose qu'il n'a pas compris ou dont il ne voit pas l'utilité ; d'une manière générale l'élève précoce a besoin de revenir à la source de l'information, ce qui est parfois perçu, à tort, comme une remise en question des compétences de l'enseignant ou un manque de confiance en ce qu'il lui transmet. Ce fonctionnement peut toucher tous les domaines, pas seulement le scolaire.

Le parcours du collégien passe par la prise en charge de l'organisation de son travail. Or certains élèves précoces, en particulier ceux qui arrivent avec des années d'avance, ont des difficultés importantes d'organisation

d'ordre pratique : oublis (cartable, matériel pour les cours, livres, cahier, matériel spécifique pour le sport...), perte d'objets (clés, carte de cantine, etc.).

Sur le plan du comportement en cours, l'élève précoce peut présenter une agitation motrice plus ou moins permanente : il bricole avec le contenu de sa trousse, dessine, fouille dans son cartable, ramasse ce qu'il a fait tomber en faisant tomber autre chose...

Il est en général impossible de stopper complètement cette agitation. Contrairement à ce que l'on pourrait penser, une légère agitation motrice aide à la concentration et, pour certains, elle est même indispensable. Elle peut en effet correspondre à un besoin physiologique relevant d'une recherche de stimulation pour augmenter un niveau d'éveil nécessaire à la concentration<sup>1</sup>. La difficulté pour l'enseignant est de trouver avec l'élève ce qui est tolérable et ce qui va gêner la classe.

### *Sur le plan relationnel*

Habitué, souvent depuis la toute petite enfance, à avoir une relation privilégiée avec les adultes qui répondent facilement aux nombreuses questions qu'il pose, l'enfant à haut potentiel n'intègre pas la différence enfant-adulte et est perçu comme « mal élevé » ou insolent. Les parents sont alors mis en cause par les équipes éducatives. Le rôle du professeur coordonnateur est de tenter de donner à chacun une image aussi complète que possible du comportement de l'élève qui, en général, quelles que soient ses années d'avance, va adopter très rapidement des comportements d'adolescent.

Une particularité des enfants à haut potentiel est leur intolérance à l'erreur, ressentie comme une souffrance. La vérité doit être rétablie instantanément quels que soient le contexte et les conséquences, ce qui entraîne de nombreux malentendus, en particulier avec les enseignants.

L'élève précoce a une réactivité très importante aux remarques des autres qui peuvent déclencher un repli sur soi ou des comportements violents. En même temps, il ne se prive pas de faire des réflexions « décapantes » vis-à-vis des camarades et des adultes, réflexions dont il ne perçoit pas toujours la violence et qu'il refuse de retirer parce que « c'est la vérité ».

Toujours persuadé que l'intelligence suffit, l'élève précoce a tendance à régler lui-même ses conflits et entre alors rapidement dans des rapports de force, l'adulte n'étant sollicité qu'en cas de situation inextricable. Repérer les situations à risque nécessite tout un apprentissage.

---

1. Voir Sylvie Tordjman, chap. 3.

Dans leurs désirs contradictoires d'être comme les autres, mais en même temps différents ou légèrement supérieurs, les élèves précoces ont des difficultés à se construire une image solide d'eux-mêmes. Ils présentent en général une extrême sensibilité à l'opinion des autres, et parfois une grande fragilité narcissique. Il est particulièrement important de faire état des progrès et de reconnaître les efforts réalisés dans le travail aussi bien que dans le comportement. Peu à peu, ils intègrent l'idée que tout n'est pas inné et que les acquis sont indispensables.

Tout ce qui touche au domaine affectif est vécu sur un mode extrême, dramatique et dans l'instantanéité, sans relation avec les événements antérieurs et comme s'il n'y avait aucune évolution possible dans un proche avenir. Plus généralement, le rapport au temps est particulier : la différence de « vitesse » de fonctionnement entre l'évaluation d'une situation par le cerveau et la résolution d'une difficulté dans la réalité peut être une très grande source d'incompréhension entre l'enfant à haut potentiel et les autres (famille, camarades, enseignants).

Le mode de communication privilégié est la parole. Prendre le temps de les écouter, d'expliquer les décisions ou sanctions est une condition indispensable pour qu'ils comprennent le point de vue de l'autre et puissent choisir d'y adhérer.

Heureusement, ces enfants sont, en général, doués d'un très grand sens de l'humour qui permet une prise de distance par rapport aux événements et une dédramatisation des situations conflictuelles. Ce sens de l'humour fait en effet partie des ressources de l'enfant à haut potentiel intellectuel<sup>2</sup>, ressources sur lesquelles l'enseignant peut également compter et s'étayer.

## Conclusion

Avec le recul de plusieurs années de fonctionnement, il semble que les deux points forts de ce dispositif soient d'une part le lieu qui leur est réservé dans le collège, lieu transitionnel qui leur permet de vivre avec les autres dans le collège tout en étant protégés comme à la maison et d'autre part, le dialogue établi entre les différents adultes qui s'occupent de l'élève. Ces regards croisés qui sont renvoyés au jeune adolescent sur lui-même, l'aident à grandir. Le dialogue avec la famille permet de rétablir la confiance de tous en l'école et, à l'élève précoce, de se réinvestir dans sa scolarité.

---

2. Voir Claudine Bourgeois-Parenty, chap. 13.

## CONCLUSION

---

*Sylvie TORDJMAN*

Il apparaît important de pouvoir repérer le plus précocement possible un enfant à haut potentiel présentant des difficultés psychoaffectives (affects dépressifs, perte de l'estime de soi, agitation anxieuse, etc.) et/ou scolaires (désinvestissement de l'école, voire échec scolaire). Certains signes fréquents permettent d'évoquer un haut potentiel intellectuel (capacités cognitives de l'enfant supérieures à celles, en moyenne, des enfants du même âge; un apprentissage spontané de la lecture dès l'âge de 4 ans en est un bon exemple). Mais, ce qui doit nous alerter et susciter notre vigilance est l'intensité des troubles, ainsi que leur répétition et la souffrance qu'ils engendrent chez l'enfant. Une dysgraphie de lenteur chez un enfant à haut potentiel, entraînant une écriture douloureuse tant pour l'enfant que pour la famille<sup>1</sup>, est un signe inquiétant et qui requiert de plus amples investigations de façon à ce que l'enfant ne se bloque pas sur l'écriture et, à plus long terme, sur l'école. Ses difficultés psychoaffectives et/ou scolaires constituent des signes d'appel qui nécessitent chez l'enfant à haut potentiel, mais également chez tout enfant, un bilan d'évaluation permettant de proposer les prises en charge thérapeutiques et pédagogiques les plus adaptées au besoin de l'enfant ainsi qu'à son environnement familial et scolaire.

Notre objectif, avec cet ouvrage, a été justement de sensibiliser le lecteur aux difficultés rencontrées chez certains enfants à haut potentiel, en décrivant les aspects psychopathologiques, les évaluations psychologiques nécessaires, et les prises en charges thérapeutiques ou pédagogiques qui peuvent être proposées suite à ce bilan préalable.

Le bilan psychologique porte sur les compétences cognitives, mais aussi sur les difficultés psychoaffectives et scolaires de l'enfant. L'évaluation du potentiel intellectuel s'intéresse aux différentes dimensions de l'intelligence,

---

1. Voir chap. 15.

dont l'intelligence sociale, la créativité ou l'adaptation au changement, et ne se limite donc pas à l'intelligence académique avec la mesure du Quotient Intellectuel. L'évaluation peut aussi présenter le double intérêt de donner à l'enfant l'opportunité d'aider les adultes à comprendre son fonctionnement et, inversement, de donner à l'enfant des clés pour comprendre le fonctionnement des adultes.

Ce bilan psychologique, selon nous, ne devrait pas relever d'un dépistage systématique qui risquerait de créer ou de renforcer la construction d'une identité de surdoué, dont nous avons d'ores et déjà évoqué dans l'introduction de ce livre les possibles effets délétères sur le développement de l'enfant. Cette position n'est pas celle adoptée par tous les auteurs, car certains considèrent qu'un dépistage systématique du haut potentiel intellectuel peut contribuer à la mise en place d'une prévention efficace des problèmes qui y sont associés. Le plus important reste probablement la posture clinique avec laquelle on restitue les résultats d'identification d'un haut potentiel intellectuel à un enfant et à sa famille, plutôt que ces résultats en tant que tels.

Concernant les prises en charge thérapeutiques, nous insistons une fois de plus sur l'importance de resituer l'enfant dans une approche globale prenant en considération son développement cognitif, socio-affectif et physique, et donc de travailler dans le cadre d'un réseau pluriprofessionnel. L'existence d'une pluralité thérapeutique est essentielle dans la prise en charge des enfants à haut potentiel en difficulté, de façon à pouvoir proposer et disposer des soins les plus adaptés possibles. Cette pluralité thérapeutique va de l'art-thérapie pratiquée au Centre national d'aide aux enfants et adolescents à haut potentiel (CNAHP) et dont les bénéfiques ont été développés précédemment par Claire Nicolas, à l'atelier « Magie » présenté par Claudine Bourgeois-Parenty dont la pratique semble particulièrement intéressante car elle permet un travail sur l'illusion où l'enfant va piéger le spectateur, mais avec bienveillance, sans agressivité, sarcasme ou cynisme. Les compétences de l'enfant sont mises en scène, et l'audience lui renvoie une image narcissique positive en reconnaissant son talent. Cette activité permet également de travailler sur l'estime de soi et l'expérience d'une relation à l'autre différente. On sort de la joute intellectuelle déjà mentionnée dans l'introduction, où l'enfant à haut potentiel en difficulté peut entrer en rivalité et dans un rapport de force avec un autre qui peut se sentir diminué voire rabaissé.

Il paraît tout aussi essentiel de resituer les symptômes dans le cadre de la dynamique familiale et de s'interroger en particulier sur le sens de la surdouance pour les différents membres de la famille. Certains parents, parce qu'ils ont pu eux-mêmes vivre l'expérience d'être « un surdoué en difficulté », attendent de leur enfant qu'il s'ampute de sa surdouance pour

entrer dans la normalité ou au contraire qu'il l'investisse comme une mission à réussir là où ils ont échoué. Si ces aspects-là ne sont pas entendus, on passe à côté de toute une partie du projet thérapeutique qui nécessite alors un travail familial.

De façon plus générale, il importe de replacer l'enfant dans son environnement familial, scolaire et social, afin de mieux comprendre ses difficultés, de l'aider au regard du contexte situationnel et de faciliter l'expression de son haut potentiel à partir d'une levée des inhibitions qui passe aussi par certaines préconisations éducatives tant au niveau des parents, que de l'école ou de la société. Ainsi, la créativité pourrait être valorisée et stimulée, dans l'intérêt des enfants, à haut potentiel ou non, et préférée au conformisme et à la non-prise de risque. De même, l'environnement familial, scolaire et social pourrait souligner les compétences de l'enfant plutôt que ses manquements. L'estime de soi et la solidité des assises narcissiques favorisent le développement de l'effort, de la persévérance et des capacités de résilience chez l'enfant. Elles permettent de dépasser les défaillances et les difficultés relationnelles et scolaires, et de ne pas construire son identité sur l'échec (« je suis nul »). Dans cette approche globale du sujet, il est important de travailler sur les liens, y compris ceux qui existent entre l'intellect et le corps, avec notamment un travail sur la cohésion émotionnelle et corporelle. C'est dire l'intérêt du travail thérapeutique en réseau où l'on tisse des liens entre des institutions, équipes et professionnels différents dans le respect des spécificités et des fonctions de chacun. Ce travail en réseau offre un modèle de la représentation des liens et de la différenciation qui entre en résonance avec les difficultés de l'enfant à haut potentiel. Ce dernier présente en effet souvent une problématique des liens en rapport d'une part avec le clivage entre un hyperinvestissement intellectuel et une inhibition corporelle incluant des problèmes de régulation des émotions, et d'autre part avec des troubles relationnels illustrés, entre autres, par la non-utilisation de ses grandes compétences langagières dans une visée de communication sociale.

Concernant les approches pédagogiques, nous nous sommes intéressés dans cet ouvrage à l'accélération du cursus scolaire, avec l'importance soulignée par Jacques Grégoire d'évaluer la pertinence du saut de classe au moyen d'un outil comme l'Iowa Acceleration Scale. Le saut de classe, souvent critiqué et en forte diminution depuis près de cinq décennies, peut cependant soulager les difficultés d'un élève à haut potentiel intellectuel. Jacques Lautrey écrit que « les réticences du corps éducatif à l'encontre du saut de classe se réfèrent plus à des cas rencontrés au cours de leur carrière d'enseignants qu'à des documents scientifiques ou à des statistiques » (Lautrey, 2006). Ceci lui semble d'autant plus regrettable que les statistiques publiées par le ministère de l'Éducation nationale montrent un effet

plutôt positif de l'accélération. Quoi qu'il en soit, il apparaît important de discuter l'indication du saut de classe au cas par cas, et de la travailler avec l'enfant et sa famille. L'accélération ne se limite pas, d'ailleurs, au saut de classe, mais peut relever du compactage, c'est-à-dire « d'une condensation » des programmes du cursus scolaire, soit en prolongeant l'année scolaire, soit en participant à des écoles d'été. Nous avons également vu avec Geneviève Blaquière l'intérêt d'un dispositif innovant comme celui créé au Collège Janson-de-Sailly qui permet à des enfants à haut potentiel en difficulté d'accéder à un espace transitionnel tout en étant maintenus dans leur classe. Ceci nous amène à parler des regroupements par niveau, dans lesquels nous retrouvons les regroupements inter-classes avec des temps de décloisonnement pour l'enseignement d'une discipline (comme cela est pratiqué au Pays-Bas et qui donne des résultats intéressants pour les enfants à haut potentiel), mais aussi le système de la classe à plusieurs niveaux avec parfois un tutorat qui se révèle souvent stimulant pour des enfants à haut potentiel (et tout aussi intéressant pour les autres enfants confrontés alors à la différence), et enfin les classes spéciales pour élèves à haut potentiel intellectuel. Notre expérience au CNAHP est que ces classes ou établissements spéciaux, s'ils peuvent être pertinents quand le développement de l'enfant se déroule bien, ne constituent pas le meilleur mode de scolarisation pour les enfants à haut potentiel lorsqu'ils sont en difficulté. L'étude de Hertzog (2003) qui a porté sur 50 jeunes regroupés dans des classes ou établissements pour élèves précoces, apporte ici un éclairage intéressant : la majorité de ces jeunes disent avoir mal vécu le fait d'avoir été séparés des autres élèves et s'être sentis stigmatisés, même s'ils reconnaissent, par ailleurs, des bénéfices pédagogiques à ces programmes spéciaux de scolarisation. Il nous reste également à mentionner les programmes d'approfondissement et d'enrichissement proposant aux enfants à haut potentiel des activités qui leur permettraient de développer leur potentiel, et dont le plus connu aux États-Unis est le « Schoolwide Enrichment Model » (SEM) de Renzulli (2003).

Enfin, plus qu'une approche pédagogique spécifique, peut-être faut-il souligner le rôle essentiel de l'enseignant qui, dans le cadre d'une rencontre humaine avec l'enfant, peut l'aider à exprimer son potentiel, à développer son estime de soi, lui permettre d'investir la scolarisation et d'accéder à la socialisation. L'étude de Hertzog (2003) apporte à nouveau ici un argument intéressant, puisque les étudiants recrutés rapportaient que la plus grande différence concernant les programmes spéciaux de scolarisation pour élèves précoces comparés aux « classes normales » était, selon eux, que les enseignants se montraient plus enthousiastes et meilleurs.

Il est difficile de statuer sur le meilleur type de prise en charge pédagogique chez les enfants à haut potentiel. Les recherches longitudinales

dans ce domaine manquent cruellement pour discuter de façon rigoureuse de l'efficacité des divers modes de scolarisation, en tenant compte du vécu des enfants et de leur épanouissement. De façon plus générale, il y a peu de recherches empiriques portant sur les enfants à haut potentiel, que cela soit dans le domaine pédagogique, dans celui de l'efficacité des différentes prises en charge thérapeutiques, ou de la pertinence des évaluations psychologiques, ou encore de la prévalence de leurs difficultés psychoaffectives, scolaires et comportementales. De nombreux clichés continuent à être propagés concernant les enfants à haut potentiel, comme celui d'une fréquence anormalement élevée de dyslexie chez ces enfants. C'est dire l'importance de développer, dans ces domaines variés, des recherches portant sur de larges cohortes d'enfants afin d'apporter des éléments de réponse à ces questions. C'est ce que nous nous efforçons de faire au CNAHP en tant que centre référent où la recherche fait partie de nos missions.

En conclusion, nous souhaiterions élargir notre propos à tous les enfants, qu'ils soient ou non à haut potentiel. Ce que nous avons appris auprès des enfants à haut potentiel en difficulté peut être appliqué à chaque enfant : il est essentiel, à un niveau familial, scolaire et sociétal, de faciliter l'expression du potentiel d'un enfant, de le valoriser dans ses compétences et de l'aider à lever ses inhibitions. L'acceptation de la singularité et de la différence peut être mise au service de la tolérance et du développement de la créativité, dans l'intérêt du sujet et de la société.



## BIBLIOGRAPHIE

---

- ABLARD K.E. (1997), « Self-perceptions and needs as a function of type of academic ability and gender », *Roeper Review*, 20(2), 110-115.
- ADDA A. (1999), *Le livre de l'enfant doué*, Paris, Solar.
- AIMARD P. (1988), *Les bébés de l'humour*, Liège, Mardaga.
- ALEXANDRE J.E., O'BOYLE M.W., BENBOW C.P. (1996), « Developmentally advanced EEG alpha power in gifted male and female adolescents », *International Journal of Psychophysiology*, 23 (1-2), 25-31.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (2000), *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4<sup>th</sup> ed. Text Revision), Washington (DC), American Psychiatric Association.
- ANTSHEL K., FARAONE S., STALLONE K. *et al.* (2007), « Is attention deficit hyperactivity disorder a valid diagnosis in the presence of high IQ? », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48, 687-694.
- ANZIEU D. (1999), *Le Groupe et l'Inconscient*, Paris, Dunod, 3<sup>e</sup> éd.
- ARDOINO J., DE PERETTI A. (1998), *Penser l'hétérogène*, Paris, Desclée de Brouwer.
- ASSOUN P.-L. (1992), « Aux sources de l'humour », « L'humour, un état d'esprit », *Autrement*, série « Mutations », n° 131, septembre.
- BAKER B., KAZARIN S., RUCKMAN M. *et al.* (1987), « Perceived attitudes of schizophrenic inpatients in relation to rehospitalization », *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 775-777.
- BARIAUD F. (1983), *La genèse de l'humour chez l'enfant*, Paris, PUF.
- BARKLEY R.A. (1990), *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnostic and treatment* (2<sup>nd</sup> ed.), New York, Guilford.
- BEER J. (1991), « Depression, general anxiety, test anxiety, and rigidity of gifted junior high and high school children », *Psychological Reports*, 69, 1128-1130.
- BENONY H., VAN DER ELST D., CHAHRAOUI K. *et al.* (2007), « Lien entre dépression et estime de soi scolaire chez les enfants intellectuellement précoces », *L'Encéphale*, 33(1), 11-20.
- BERGSON H. (1999), *Le rire, essai sur la signification du comique*, Paris, PUF, « Quadrige ».
- BERNDT D.J., KAISER C.F., VAN AALST F. (1982), « Depression and self-actualization in gifted adolescents », *Journal of Clinical Psychology*, 38, 142-150.
- BINET A., SIMON T. (1905), « Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux », *Année psychologique*, 11, 191-244.
- BION W.R. (1974), *L'attention et l'interprétation*, Paris, Payot.
- (1982), *Transformations: passage de l'apprentissage à la croissance*, Paris, PUF.
- BLÉANDONU G. (2004), *Les enfants intellectuellement précoces*, Paris, PUF, « Que sais-je? ».

- BOURGOIS-PARENTY C. (2003), *L'humour chez l'enfant intellectuellement précoce*, thèse de doctorat de psychologie clinique, université Paris X (Paris Ouest Nanterre La Défense).
- BRACKEN A.B. (1980), « Comparison of self attitudes of gifted children and children in a non gifted normative group », *Psychological Reports*, 47, 715-718.
- BRODY L.E., BENBOW C.P. (1986), « Social and emotional adjustment of adolescents extremely talented in verbal or mathematical reasoning », *Journal of Youth and Adolescence*, 15, 1-18.
- CAROFF X. (2004), « L'identification des enfants à haut potentiel: quelles perspectives pour l'approche psychométrique ? », *Psychologie française*, 49, 233-251.
- , JOUFFRAY C., JILINSKAYA M., FERNANDEZ G. (2006), « Identification multidimensionnelle du haut potentiel: mise au point d'une version française des échelles d'évaluation des caractéristiques de comportement des élèves surdoués », *Bulletin de psychologie*, 59, 469-480.
- CAROLL J.B. (1993), *Human Cognitive Abilities*, Cambridge, Cambridge University Press.
- CARTON A., WINNYKAMEN F. (1995), *Les relations sociales chez l'enfant*, Paris, A. Colin, « Cursus ».
- CATROUX H. (2003), *L'enfant doué, l'intelligence réconciliée*, Paris, Odile Jacob.
- CILAVIN R. (1975), *Les surdoués*, Paris, Stock.
- CHRISTIN A.-M. (dir.) (2001), *Histoire de l'écriture: de l'idéogramme au multimedia*, Paris, Flammarion.
- CLIFFORD M.M., CHOU F.C. (1991), « Effects of Payoff and Task Context on Academic Risk Taking », *Journal of Educational Psychology*, 83(4), 499-507.
- COLEMAN J.M., FUTTS E.A. (1982), « Self-concept and the gifted classroom: the Role of social comparisons », *Gifted Child Quarterly*, 26, 116-120.
- COLEMAN L.J., CROSS T.L. (1988), « Is being gifted a social handicap? », *Journal for the Education of the Gifted*, 11(4), 41-56.
- COMTE-SPONVILLE A. (1999), *Petit traité des grandes vertus*, Paris, PUF.
- COOPERSMITH S. (1984), *Self Esteem Inventory* [Inventaire d'estime de soi], trad. et adapt. française, Paris, Éditions du Centre de psychologie appliquée (ECPA).
- CORNELL D.G., GROSSBERG I.W. (1987), « Family environment and personality adjustment in gifted program children », *Gifted Child Quarterly*, 31, 59-64.
- COSNIER J. (1973), « Humour et narcissisme », *Revue française de psychanalyse*, n° 4, 571-580.
- COUSINS N. (1980), *La volonté de guérir*, Paris, Le Seuil.
- CRAMOND B. (1994), « Attention-deficit hyperactivity disorder and creativity. What is the connexion? », *Journal of Creative Behaviour*, 28(3), 193-210.
- CROS. F. (2001), *L'innovation scolaire*, Paris, Institut national de la recherche pédagogique.
- CROSS T.L., COLEMAN L.J., STEWART R. A. (1993), « The social cognition of gifted adolescents: An exploration of the stigma of giftedness paradigm », *Roeper Review*, 16(1), 37-40.
- , —, — (1995), « Psychosocial diversity among gifted adolescents: an exploratory study of two groups », *Roeper Review*, 17(3), 181-185.
- CSIKSZENTMIHALYI M., RATHUNDE K., WHALEN S. (1993), *Talented Teenagers: The Roots of Success and Failure*, New York, Cambridge University Press.

- DAUBER S.L., BENBOW C.P. (1990), « Aspects of personality and peer relations of extremely talented adolescents », *Gifted Child Quarterly*, 34, 10-15.
- DE BRUYNE P., HERMAN J., DE SCHOUTHEETE M. (1974), *Dynamique de la recherche en sciences sociales*, Paris, PUF, « SUP Le Sociologue ».
- DELAUBIER J.-P. (2002), *La scolarisation des élèves intellectuellement précoces*, rapport à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale, janvier <<http://www.education.gouv.fr/cid2022/la-scolarisation-des-eleves-intellectuellement-precoces.html>>.
- DEREVENSKY I., COLEMAN E.B. (1989), « Gifted children's fears », *Gifted Child Quarterly*, 33(2), 65-68.
- DONNELLAN M.B., TRZESNIEWSKI K.H., ROBINS R.W. *et al.* (2005), « Low self-esteem is related to aggression, antisocial behavior, and delinquency », *Psychological Science*, 16, 328-335.
- DUDEK S.Z., CÔTÉ R. (1994), « Problem finding revisited », in RUNCO M.A. (ed.), *Problem-finding, problem solving, and creativity*, Norwood (NJ), Ablex, 130-150.
- ECCLES A.L., BAUMAN E., ROTENBERG K.J. (1989), « Peer acceptance and self esteem in gifted children », *Journal of Social Behavior and Personality*, 4(4), 401-409.
- EIGUER A. (1998), « De l'humour à la joie », in EIGUER A., *La fête de famille*, Paris, In Press.
- ESCARPIT R. (1981), *L'humour*, Paris, PUF, « Que sais-je ? ».
- EXNER J.E. (2000), *A Primer for Rorschach Interpretation*, Asheville (NC), Rorschach Workshops (trad. française A. Andronikof, Paris, Frison-Roche, 2003).
- (2001), *Rorschach Workbook for the Comprehensive System*, Asheville (NC), Rorschach Workshops (trad. française A. Andronikof, Paris, Frison-Roche, 2001).
- EYSENCK H.J. (1970), *The Structure of Human Personality*, London, Methuen, 3<sup>rd</sup> ed.
- FELDRUSEN J.F., SAYLOR M.F., NIELSON M.E., KOLLOFF M.B. (1990), « Self-concepts of gifted children in enrichment programs », *Journal for the Education of the Gifted*, 13(4), 380-384.
- FERCHAUD D. (1987), *Humour et personnalité*, thèse de psychologie, université de Nice.
- FERRY L. (1998), *Le sens du Beau*, Paris, Le Cercle d'art.
- FESTINGER L. (1954), « A theory of social comparison processes », *Human Relations*, 7(3), 117-140.
- FIELD T., HANDINC J., YANDO R. *et al.* (1998), « Feelings and attitudes of gifted students », *Adolescence*, 33 (130), 331-342.
- FORD D.Y., HARMON D.A. (2001), « Equity and Excellence: providing access to gifted education for culturally diverse students », « Gifted Education in the 21<sup>st</sup> century », Special Issue, *Journal of Secondary Gifted Education*, vol. 12(3), september, 141-147.
- FORESTIER R. (2007), *L'évaluation en art-thérapie, pratiques internationales*, Paris, Elsevier-Masson.
- (2004), *Tout savoir sur l'art occidental*, Lausanne, Favre.
- (2006), *Regard sur l'art*, Paris, Éditions See you soon on the moon.
- FREUD S. (1905, 1988), *Le mot d'esprit et sa relation à l'inconscient*, Paris, Gallimard, « Traductions nouvelles ».
- (1914, 1982), « Pour introduire le narcissisme », *La vie sexuelle*, Paris, PUF.
- (1927, 1998), « L'humour », *L'inquiétante étrangeté et autres essais*, Paris, Gallimard, « Traductions nouvelles ».
- (1929, 1995), *Le malaise dans la culture*, Paris, PUF, « Quadrige ».

- GAGNÉ F. (2009), « Building gifts into talents: Detailed overview of the DMGT 2.0. », in MACFARLANE B., STAMBAUGH T. (eds), *Leading change in gifted education: The festschrift of Dr. Joyce Van Tassel-Baska*, Waco (TX), Prufrock Press.
- GALLAGHER J., HARRADINE C.C., COLEMAN M.R. (1997), « Challenge et boredom? Gifted students' views on their school », *Roeper Review*, 19(3), 132-141.
- GALLAGHER P.A. (1997), « Promoting dignity: taking the destructive D's out of behavior disorders », *Focus on Exceptional Children*, 29, 1-19.
- GALLAGHER S.A. (1990), « Personality patterns of the gifted », *Understanding our gifted*, 3(1), 11-13.
- GARDNER H. (1983, 2004), *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York (NY), Basic Books.
- (1995), « Reflection on multiple intelligences: Myths and Messages », *Phi Delta Kappan*, 77, novembre, 200-209.
- (2008), « A multiplicity of Intelligences », in MARIËN P., ABUTALEBI J. (eds), *Neuropsychological research: a review*, New York (NY), Psychology Press, 17-23.
- (2008), *Les intelligences multiples : la théorie qui bouleverse nos idées reçues*, Paris, Retz.
- GEEN R.G. (1984), « Preferred stimulation levels in intraverbs and extroverts: Effects on arousal and performance », *Journal of Personality and Social Psychology*, 46(6), 1303-1312.
- GIBELLO B. (1996), *La pensée décontenancée*, Paris, Bayard.
- (1997), « Les échecs scolaires des enfants surdoués », *Journal de pédiatrie et de puériculture*, 10, 234-236.
- (2003), « Problèmes soulevés par le surdon intellectuel de l'enfant », *Le Journal des professionnels de l'enfance*, 25, 37-40.
- GILLIAM J.E., CARPENTIER B. ●, CHRISTENSEN J.R., (1996), *GATBS: Gifted and Talented Evaluation Scales*, waco (TX), Prufrock Press.
- GIORDAN A., BINDA M. (dir) (2006), *Comment accompagner les enfants intellectuellement précoces*, Paris, Delagrave.
- GOÛME D'EAUBONNE E. (1997), *Votre enfant est-il intellectuellement précoce ?*, Paris, L'Harmattan.
- GRÉGOIRE J. (2006<sup>1</sup>, 2009<sup>2</sup>), *L'examen clinique de l'intelligence de l'enfant*, [Wavre], Mardaga, 2<sup>e</sup> éd. rev et augm.
- GROSS M.U.M. (1993), *Exceptionally Gifted Children*, London, Routledge.
- GROTSTEIN J.S. (1980), « A proposed revision of the psychoanalytic concept of primitive mental states », *Contemporary Psycho-analysis*, 16, 479-546.
- GRUBAR J.-C. (1997), *La précocité intellectuelle, de la mythologie à la génétique*, [Wavre], Mardaga.
- GUEFI J.D. (1996), *L'évaluation clinique standardisée en psychiatrie*, t. II, Boulogne, Éditions médicales Pierre Fabre.
- GUENTHER A. (1995), *What educators and parents need to know about ADHD creativity and gifted students*, Storrs (CT), National Research Center on the Gifted and Talented.
- GUÉRIT J.-M. (2003), « Apport de l'électroencéphalogramme et des potentiels évoqués dans les troubles de l'attention et l'hyperactivité », [*Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*] *ANAE*, 73, 173-175.

- GUIGNARD J.-H., ZENASNI F. (2004), « Les caractéristiques émotionnelles des enfants à haut potentiel », *Psychologie française*, 49 (3), 305-319.
- GUILFORD J.P. (1950), « Creativity », *American Psychologist*, 5, 444-454.
- HARTER S. (1982), « The Perceived Competence Scale for Children », *Child Development*, 53, 87-97.
- (2003), « The development of self-representations during childhood and adolescence », in LEARY M.R., TANGNEY J.P. (eds), *Handbook of Self and Identity*, New York, Guilford Press, 610-642.
- HARTNETT D. N., NELSON J. M., RINN A. N. (2004), « Gifted or ADHD : The possibilities of misdiagnosis », *Roeper Review*, 26 (2), 73-76.
- HERTZOG N.B. (2003), « Impact of gifted programs from the student's perspective », *Gifted Child Quarterly*, 47, 131-183.
- HICKEY M. (2002), « Creativity Research in Music, Visual Art, Theater, and Dance », in COLWELL R., RICHARDSON C. (eds), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*, New York, Oxford University Press, 398-415.
- HOGUE R. D., MCSHEFFREY R. (1991), « An investigation of self concept in gifted children », *Exceptional Children*, 57, 238-245.
- HOLLINGWORTH L.S. (1931), « The child of very superior intelligence as a special problem in social adjustment », *Mental Hygiene*, 29, 3-16.
- HOUDÉ O. (2000), « Inhibition and cognitive development », *Cognitive development*, 15(1), 63-73.
- HUTEAU M. (dir.) (2001), *Les figures de l'intelligence*, Paris, Éditions et applications psychologiques (EAP).
- , LAUTREY J. (1999), *Évaluer l'intelligence: psychométrie cognitive*, Paris, PUF.
- JAMBAQUÉ I. (2004), « Contribution de la neuropsychologie développementale à l'étude des sujets à haut potentiel: une revue de questions », *Psychologie française*, 49, 267-276.
- JANOS P.M., FUNG H.C., ROBINSON N. (1985), « Self-concept, self-esteem, and peer relations among gifted children who feel "different" », *Gifted Child Quarterly*, 29, 78-81.
- , MARWOOD K.A., ROBINSON N.M. (1985), « Friendship patterns in highly intelligent children », *Roeper Review*, 8(1), 46-49.
- JAUVOSEC N., JAUVOSEC K. (2000), « Correlations between ERP parameters and intelligence: a reconsideration », *Biological Psychology*, 55, 137-154.
- JINS H. *et al.* (2006), « Difference in brain information transmission between gifted and normal children during scientific hypothesis generation », *Brain and Cognition*, 62, 191-197.
- JOHNSON J., IM-BOLTER N., PASCUAL-LEONE J. (2003), « Development of mental attention in gifted and mainstream children: the role of mental capacity, inhibition, and speed of processing », *Child Development*, 74(6), 1594-1614.
- KAËS R. (1984), « Étayage et structuration du psychisme », *Connexions*, 44, 11-48.
- KAISER C.F., BERNDT D.J., STANLEY G. (1987), « Moral judgment and depression in gifted adolescents », Paper presented at the 7<sup>th</sup> World conference on Gifted and Talented Children, Salt Lake City (UT), August.
- KALBFLEISCH M.L. (2000), *Electroencephalographie differences between males with and without ADHD with average and high aptitude during task transitions*, thèse de doctorat, University of Virginia, Charlottesville (VA).

- KANOY R., JOHNSON B.W., KANOY K.W. (1980), «Locus of control and self concept in achieving bright elementary students», *Psychology in the Schools*, 17, 395-399.
- KARNES F.A., WHERRY J.N. (1981), «Self concepts of gifted students as measured by the Piers-Harris Children's Self Concept Scale», *Psychological Reports*, 49, 903-906.
- KAUFMANN F.A., CASTELLANOS F.X. (2000), «Attention-deficit/hyperactivity disorder in gifted students», in HELLER K.A., MÓNKS F.J., STERNBERG R.J., SUBOTNIK R.F. (eds), *International handbook of giftedness and talent*, Amsterdam, Elsevier, 2<sup>nd</sup> ed., 621-632.
- KELLY K., COLANGELO N. (1984), «Academic and social concepts of gifted, general and special students», *Exceptional Children*, 50, 551-554.
- KOSTOGIANNI N., ANDRONIKOF A. (2009), «Estime de soi, centration sur soi et ajustement socioaffectif des enfants et des adolescents surdoués», *L'Encéphale*, vol. 35, n° 5, 417-422, <<http://www.em-consulte.com/article/229516/iconosup>>.
- , DAOUDI A., ANDRONIKOF A. (2009), «Profil intellectuel et relations interpersonnelles chez des enfants et des adolescents surdoués», *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, vol. 57, n° 5, 379-384, <<http://www.em-consulte.com/article/222956>>.
- KREISLER L., FAIN M., SOULÉ M. (1974), *L'enfant et son corps*, Paris, PUF, «Le fil rouge».
- KYLLONEN P.C., CHRISTAL R.E. (1990), «Reasoning ability is (little more than) working memory capacity», *Intelligence*, 14, 389-433.
- LANGER E.J. (1997), *The Power of Mindful Learning*, Reading (MA), Addison-Wesley.
- LAUTREY J. (2001), «L'évaluation de l'intelligence : état actuel et tentatives de renouvellement», in HUTEAU M. (dir.), *Les figures de l'intelligence*, Paris, EAP.
- LAUTREY J., LUBART T.I. (1998), «Créativité», in HOUDÉ O., KAYSER D., KOENIG O. et al. (eds), *Vocabulaire des sciences cognitives : neurosciences, psychologie, intelligence artificielle, linguistique et philosophie*, Paris, PUF, 123-124.
- LEA-WOOD S.S., CLUNIES-ROSS G. (1995), «Self-esteem of gifted adolescent girls in Australian schools», *Roeper Review*, 17(3), 195-197.
- LEFORT B. (1986), «Des problèmes pour rire», *Bulletin de psychologie*, XL, 378.
- LEROUX J.A., LEVITT-PERLMAN M. (2000), «The gifted child with attention deficit disorder. An identification and intervention challenge», *Roeper Review*, 22(3), 171-176.
- LIND S., SILVERMAN L. (1994), «ADHD or gifted ?», *Understanding our Gifted*, 6(5), 13-19.
- LONGEOT F. (1964<sup>1</sup>, 1974<sup>2</sup>, 1979<sup>3</sup>), *Échelle de développement de la pensée logique (EPL)*, 1<sup>re</sup> éd Conservatoire national des arts et métiers/CNAM, Institut national d'étude du travail et d'orientation (IN●P) France, Institut supérieur européen de gestion (ISEG) Suisse; 2<sup>e</sup> éd Issy-les-Moulineaux, Éditions scientifiques et psychotechniques; 3<sup>e</sup> éd. Paris, EAP.
- LORIES D. (2002), *Esthétique et philosophie de l'art: repères historiques et thématiques*, Bruxelles, De Boëck, «Le point philosophique».
- LOVECKY D.V. (1994), «Gifted children with Attention Deficit Disorder», *Understanding Our Gifted*, 6(5), 7-10.
- LUBART T.I. (dir.) (2006), *Enfants exceptionnels : précocité intellectuelle, haut potentiel et talent*, Paris, Bréal.

- , GEORGSDOITIR A. (2004), « Créativité, haut potentiel et talent », *Psychologie française*, 49(3), 277-291.
- , MOUCHIROUD C., TORDJMAN S., ZENASNI F. (2003), *Psychologie de la créativité*, Paris, Armand Colin, « Cursus ».
- LUCITO, I.J. (1963), « Gifted children », in DUNN L.H. (ed.), *Exceptional Children in Schools*, New York, Holt, Rinehart and Winston Inc.
- LUFFIG R.L., NICHOLS M.L. (1991), « An assessment of the social status and perceived personality and schools traits of gifted students by non-gifted peers », *Roeper Review*, 13(3), 148-153.
- LUTHAR S.S., ZIGLER E., GOLDSTEIN D. (1992), « Psychosocial adjustment among intellectually gifted adolescents: the role of cognitive-developmental and experiential factors », *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 33(2), 361-73.
- MAKER C.J. (1993), « Creativity, intelligence and problem solving: a definition and design for cross-cultural research and measurement related to giftedness », *Gifted Education International*, 9, 68-77.
- (1996), « Identification of Gifted Minority Students: A national problem, needed changes and a promising solution », *Gifted Child Quarterly*, 40(1), 41-50.
- , SCHIEVER S.W. (2004), *Teaching models in education of the gifted*, Austin (TX), Pro-Ed.
- , SAROUPHIM K. (2009), « Problem solving and the Discover project: Lessons from the Diné (Navajo) people », in CHEN J.Q., MORAN S., GARDNER H. (eds), *Multiple intelligences around the world*, San Francisco (CA), Jossey-Bass, 329-341.
- MANASTER G.L., POWELL P.M. (1983), « A framework for understanding gifted adolescents psychological maladjustment », *Roeper Review*, 6, 70-73.
- MANLY T., ROBERTSON I.H., ANDERSON V., MIMMO-SMITH I. (2004), *Test Everyday Attention for Children*, Paris, ECPA.
- MANOR-BULLOCK R., LOOK C., DIXON D.N. (1995), « Is giftedness socially stigmatizing? The impact of high achievement on social interactions », *Journal for the Education of the Gifted*, 18(3), 319-338.
- MATSUMURA N. (2007), « Giftedness in the culture of Japan », in PHILIPSON S.N., McCANN M. (eds), *Conceptions of giftedness : Sociocultural Perspectives*, Londres, Lawrence Erlbaum Associates, 349-376.
- MAYSELESS O. (1993), « Gifted adolescents and intimacy in close same sex friendships », *Journal of Youth and Adolescence*, 22(2), 135-146.
- MC GHEE P.E. (1972), *The psychology of humor*, New York, Academic Press.
- MIALARET G. (1991), *Pédagogie générale*, Paris, PUF, « Fondamental ».
- MILLER A. (1988), *Le drame de l'enfant doué: à la recherche du vrai Soi*, Paris, PUF.
- MILLER N.B., SILVERMAN L.K., FALK R.F. (1994), « Emotional Development, intellectual abilities and gender », *Journal of Education of the Gifted*, 18(1), 20-38.
- MOON S.M., ZENTALL S., GRKOVIC J. et al. (2001), « Emotional, social, and family characteristics of boys with AD/HD and giftedness: A comparative case study », *Journal for the Education of the Gifted*, 24, 207-247.
- MORRISON W.F. (2001), « Emotional/behavioral disabilities and gifted and talented behaviors: paradoxical or semantic differences in characteristics? », *Psychology in the Schools*, 38 (5), n° 131, 425-431.
- MUCCHIELLI R. (1967), *L'observation psychologique et psychosociologique*, Paris, ESF, « Formation permanente en sciences humaines ».

- NAGLIERI J.A., KAUFMAN J.C. (2001), « Understanding intelligence, giftedness, and creativity using the PASS theory », *Roeper Review*, 23, 151-156.
- NEIHART M. (1991), *Anxiety and depression in high ability and average ability adolescents*, Doctoral dissertation, University of Northern Colorado, 1991, Dissertation Abstracts International, Paris, PUF.
- PAGNOL M. (1990), *Notes sur le rive*, Paris, De Fallois.
- PEARSON M., BEAR J. (1990), « Self Consciousness, Self Esteem and Depression of gifted school children », *Psychological Reports*, 66, 960-969.
- PEREIRA-FRADIN M. (2006), « Les différences individuelles chez les enfants à haut potentiel », in LUBART T. (dir.), *Enfants exceptionnels : précocité intellectuelle, haut potentiel et talent, op. cit.*, 36-64.
- , JOUFFRAY C. (2006), « Les enfants à haut potentiel et l'école: historique et théories actuelles », *Bulletin de psychologie*, 59 (5), 431-437.
- , CAROFF X., JACQUET A.-Y. (à paraître), « Le WISC-IV permet-il d'améliorer l'identification des enfants à haut potentiel? », *Enfance*.
- PIAGET J. (1959), *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 3<sup>e</sup> éd.
- POURTOIS J.-P., BARRAS C., NISOLLE N. (1999), *Les critères de réussite d'un projet d'intégration sociale: outil méthodologique destiné aux praticiens de l'action sociale et aux mandataires politiques*, Mons, Université de Mons-Hainaut.
- PYRYTM.C., MENDAGLIO S. (1994), « The multidimensional self concept: a comparison of gifted and average-ability adolescents », *Journal for the Education of the gifted*, 17, 299-305.
- RACAMIER P.-C. (1993), « Entre humour et folie », *Revue française de psychanalyse*, 4, 655-668.
- RENZULLI, J.S. (1978), « What Makes Giftedness? Reexamining a Definition », *Phi Delta Kappan*, 60(3): 180-184, 261.
- (1986), « The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity », in STERNBERG R.J., DAVIDSON J. (eds), *Conceptions of giftedness*, New York, Cambridge University Press, 53-92.
- (2006), « Qu'est-ce que le haut potentiel et comment peut-on le développer chez l'enfant et l'adolescent ? », *Bulletin de psychologie*, 463-468.
- , SMITH L.H., WHITE A.J. et al. (2002), « Les troubles du comportement de l'enfant précoce », *Approche neuropsychologique des apprentissages de l'enfant*, 67, 1-4.
- REVOL O., LOUIS J., FOURNERET P. (2004), « L'enfant précoce: signes particuliers », *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 52, 148-153.
- ROBERTS S.M., LOVETT S.B. (1994), « Examining the "F" in gifted: academically gifted adolescents' physiological and affective responses to scholastic failure », *Journal for the Education of the gifted*, 17, 241-259.
- ROST D.H., CZESCHLIK T. (1995), « The Psycho-social adjustment of gifted children in middle-childhood », *European Journal of Psychology of Education*, 9 (1), 15-25.
- ROUFF L.L. (1975), « Creativity and sense of humor », *Psychological Report*, 37, 1022.
- ROVER J. (1977), *La personnalité de l'enfant à travers le dessin du bonhomme*, Bruxelles, Editest.

- RUBINSTEIN H. (1983), *Psychosomatique du rire, rire pour guérir*, Paris, Robert Laffont, « Réponses/santé ».
- RUNCO M. A. (1992), « The evaluative, valiative, and divergent thinking of children », *Journal of Creative Behavior*, 25, 311-319.
- SAKLOFSKE D.H., WEISS L.G., RAIFORD S.E., PRIFITERA A. (2006), « Advanced interpretative issues with the WISC-IV, full scale IQ and general ability index scores », in WEISS L.G. et al. (eds), *WISC-IV Advanced clinical interpretation* (99-139), San Diego (CA), Elsevier Academic Press.
- SATTLER J.M. (2001), *Assessment of Children: Cognitive Applications*, La Mesa (CA), Jerome M. Sattler Publisher, 2001, 4<sup>th</sup> ed., xxvii, 931.
- SCHIEVER S.W., MAKER C.J. (1991), « Enrichment and acceleration: An overview and new directions », in DAVIS G., COLANGELO N. (eds), *Handbook of Gifted Education*, Boston, Allyn and Bacon, 99-110.
- SCHOLWINSKI E., REYNOLDS C. R. (1985), « Dimensions of anxiety among high IQ children », *Gifted Child Quarterly*, 29, 125-130.
- SHAYWITZ S.E., HOLAHAN J.M., FREUDENHEIM D. et al. (2001), « Heterogeneity within the gifted: Higher IQ boys exhibit behaviors resembling boys with learning disabilities », *Gifted Child Quarterly*, 45, 16-23.
- SIAUD-FACCHIN J. (2002), *L'enfant surdoué, l'aider à grandir, l'aider à réussir*, Paris, Odile Jacob (« Poche », 2008).
- (2006), *Aider l'enfant en difficulté scolaire*, Paris, Odile Jacob.
- (2008), *Trop intelligent pour être heureux? L'adulte surdoué*, Paris, Odile Jacob.
- SILVER S.J., CLAMPT M.K. (1990), « WISC-R profiles of high ability children: interpretation of verbal-performance discrepancies », *Gifted Child Quarterly*, 34 (2).
- SPEARMAN C.E. (1927<sup>1</sup>, 1936<sup>2</sup>), *The Abilities of Man*, New York, Mc Millan, trad. française *Les aptitudes de l'homme: leur nature, leur mesure*, Paris, CNAM.
- STAKLOFSKE D.H., WEISS L.G., RAIFORD S.E., PRIFITERA A. (2006), « Advanced interpretive issues with the Wisc-IV Full-Scale IQ and General Ability Index Scores », in *WISC-IV Advanced Clinical Interpretation*, New York; San Diego; Boston; London; Oxford, Academic Press (Elsevier), 99-138.
- STERNBERG R.J. (1985), *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*, New York, Cambridge University Press.
- (1994), « La conception triarchique de l'intelligence », in HUTEAU M. (dir.), *Les techniques psychologiques d'évaluation des personnes*, Paris, EAP.
- , LUBART T.I. (1995), *Defying the crowd: Cultivating creativity in a culture of conformity*, New York, Free Press.
- , KAUFMAN J.C., PRETZ J.E. (2002), *The creativity conundrum: A propulsion model of kinds of creative contributions*, New York, Psychology Press.
- SUDRES J.-L. (1998), « Radiographier l'humour? », in ROUX G., LAHARIE M. (dir.), *L'humour, histoire, culture et psychologie*, Biarritz, Publications de la Société internationale de psychopathologie de l'expression et d'art-thérapie.
- SWIATEK M.A. (1995), « An empirical investigation of the social coping strategies used by gifted adolescents », *Gifted Child Quarterly*, 39, 154-160.
- , DORR R.M. (1998), « Revision of the social coping questionnaire: Replication and extension to previous findings », *Journal of Secondary Gifted Education*, 10, 252-259.
- SZAFRAN A.W., NYSENIOLC A. (1991), *Freud et le rire*, Paris, Métailié.

- TAVANI J.L., ZENASNI F., PEREIRA-FRADIN M. (à paraître), « Social representations of gifted children », *Gifted and Talented International*.
- TERMAN L.M. (1925), *Genetic studies of genius: Vol. I. Mental and physical traits of a thousand gifted children*, Stanford (CA), Stanford University Press.
- TERRASSIER J.-C. (1996), « Le développement psychologique des enfants intellectuellement précoces », *Journal de pédiatrie et de puériculture*, 9(4), 221-226.
- (2009, 1994), *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*, Paris, ESF.
- , GOUILLOUX P. (1998), *Guide pratique de l'enfant surdoué*, Paris, ESF.
- THURSTONE L.L. (1938), *Primary Mental Abilities*, Chicago, Chicago University Press.
- TONG J., YEWCHNK C. (1996), « Self concept and sex-role orientation in gifted high school students », *Gifted Child Quarterly*, 40(1), 15-23.
- TORDJMAN S. (2007), « À la rencontre des difficultés présentées par les enfants surdoués », *Archives de pédiatrie*, 14, 685-87.
- (2005), *Les enfants surdoués en difficulté, de l'identification à une prise en charge adaptée*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- TREFFINGER D. J. (1980), « Fostering independence and creativity », *Journal for the Education of the Gifted*, 3, 214-223.
- TROCME-FABRE H. (1987), *Je pense, donc j'apprends*, Paris, Éditions d'Organisation.
- VAIVRE-DOURET L. (2002), « Le développement de l'enfant aux "aptitudes hautement performantes" (surdoués) : importance des fonctions neuro-psychomotrices », *Approche neuropsychologique des apprentissages de l'enfant*, 67, 95-110.
- VAN BOXTEL H.W., MONKS F.J. (1992), « Gifted student's self-images as a function of identification procedure », *Journal of Pediatric Psychology*, 5, 57-69.
- VAUGHN V.L., FELDHUSEN J.F., ASHER J.W. (1991), « Meta-analyses and review of research on pull-out programs in gifted education », *Gifted Child Quarterly*, 35(2), 92-98.
- VERDREAU-PAILLES J. (1998), « L'humour en psychiatrie et en psychologie », in ROUX G., LAHARIE M. (dir.), *L'humour; histoire, culture et psychologie, op. cit.*
- WATZLAWICK P., WEAKLAND J., FISCH R. (1975), *Changements, paradoxes et psychothérapie*, Paris, Le Seuil.
- WEBB J.T., LATIMER D. (1993), *[Attention Deficit Hyperactivity Disorder] ADHD and children who are gifted*, Reston (VA), Council for Exceptional Children, [Education Resources Information Center] ERIC Digests #E522, EDO-ED 93-5.
- WECHSLER D. (1944), *Measurement of adult intelligence*, Baltimore, Williams and Wilkins, Winner, 27.
- (1996<sup>3</sup>, 2005<sup>4</sup>), *Manuel de l'échelle d'intelligence de Wechsler pour enfants*, Paris, ECPA, 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> éd.
- WESTBERG K.L., GAVIN M.K., REIS S.M. et al. (2004), *Scale for Rating the Behavioral Characteristics of Superior Students (SRBCSS)*, Mansfield, (CT), Creative Learning Press, *Revised Edition*, review in MARIEN P., ABUTALEBI J. (eds), New York, Psychology Press, 2008, 17-23.
- WINNICOTT D.W. (1975), *Jeu et réalité: l'espace potentiel*, Paris, Gallimard.
- (1970), *Processus de maturation chez l'enfant*, Paris, Payot.
- WRIGHT P.B., LEROUX J.A. (1997), « The self concept of gifted adolescents in a congregated program », *Gifted Child Quarterly*, 41 (3), 83-94.

- YOUNG F.L., McINTYRE I.D. (1991), « Comparison self concepts of students identified as gifted and regular students », *Perceptual and Motor skills*, 73, 443-446.
- ZEIDNER M., SCHELEYER E. (1999), « Educational setting and the psychosocial adjustment of gifted students », *Studies in Educational Evaluation*, 25, 33-46.
- , — (1998), « The big-fish-little-pond effect for academic self-concept, test anxiety, and school grades in gifted children », *Contemporary Educational Psychology*, 24, 305-329.
- ZENTALL S.S., MOON S.M., HALL A.M., GRSKOVIC J.A. (2001), « Learning and motivational characteristics of boys with AD/HD and/or giftedness », *Exceptional children*, 67, 499-519.
- ZIEGLER A., HELLER K.A. (2000), « Conceptions of giftedness from a meta-theoretical perspective », in HELLER K.A., MÖNKS F.J., STERNBERG R.J., SUBOTNIK R.F. (eds), *International Handbook of Giftedness and Talent*, Elmsford (NY), Pergamon Press.
- ZIV A. (1976), « Le problème des enfants intellectuellement surdoués », *Revue de psychologie appliquée*, 26, 27-38.
- , DIEM J.-M. (1987), *Le sens de l'humour*, Paris, Dunod.
- , ZIV N. (2002), *Humour et créativité en éducation*, Paris, Créaxion.

Imprimé en France  
par JOUVE  
1, rue du Docteur Sauvé, 53100 Mayenne  
Juin 2010 - N° 512303F



# AIDER ES Enfants À HAUT POTENTIEL EN DIFFICULTÉ

*Sylvie TORDJMAN qui a dirigé cet ouvrage, est professeur en Pédopsychiatrie à l'Université de Rennes 1 et chef du pôle hospitalo-universitaire de Psychiatrie de l'Enfant et de l'Adolescent de Rennes au Centre Hospitalier Guillaume Régnier.*

*Avec les contributions de Françoise ASTOLFI, Baptiste BARBOT, Monique BINDA, Geneviève BLAQUIÈRE, Claudine BOURGEOIS-PARENTY, Catherine CUCHE, Philippe DARDENNE, Josiane DELORME, Francine FROMONT, Isabelle GOLDSCHMIDT, Jacques GRÉGOIRE, Jacques-Henri GUIGNARD, Brigitte HERMANS, Solenn KERMARREC, Nikoleta KOSTOGIANNI, Laurent LEBIHAIN, Grégory NEVOUX, Claire NICOLAS, Maria PEREIRA DA COSTA, Carolina SELIGMANN-MOREEWS, Jeanne STAUD-FACCHIN, Jean-Charles TERRASSIER et Sylvie TORDJMAN.*

Il apparaît important de pouvoir repérer le plus précocement possible un enfant à haut potentiel intellectuel présentant des difficultés psychoaffectives (affects dépressifs, perte de l'estime de soi, agitation anxieuse, etc.) et/ou scolaires (désinvestissement de l'école, voir échec scolaire): Certains signes sont souvent retrouvés et permettent d'évoquer un haut

potentiel intellectuel (par exemple, un développement précoce du langage). Mais, ce qui doit nous alerter est l'intensité des troubles, ainsi que leurs répétitions et la souffrance qu'ils engendrent chez l'enfant. Un bilan d'évaluation permet alors de proposer les prises en charges thérapeutiques et pédagogiques les plus adaptées au besoin de l'enfant ainsi qu'à son environnement familial et scolaire. Dans cette démarche, nous pouvons souligner l'intérêt d'appréhender l'enfant dans sa globalité, d'une part en prenant en considération son développement cognitif, socio-affectif et physique, et d'autre part en le replaçant dans son environnement familial, scolaire et social. Cette approche globale du sujet nous amène à travailler en réseau pluriprofessionnel sur les liens, y compris ceux qui existent entre l'intellect et le corps, avec un travail sur la cohésion émotionnelle et corporelle.

Notre objectif a été justement de sensibiliser le lecteur aux difficultés rencontrées chez certains enfants à haut potentiel, en décrivant dans les quatre parties de ce livre les aspects psychopathologiques, les évaluations nécessaires, et les prises en charges thérapeutiques ou pédagogiques (la pertinence du saut de classe est notamment discutée) qui peuvent être proposées suite à ce bilan préalable.

Enfin, notre propos peut être élargi à tous les enfants, quelque soit leur potentiel. Ce que nous apprennent les enfants à haut potentiel en difficulté peut être appliqué à chaque enfant : il est essentiel, à un niveau familial, scolaire et sociétal, de faciliter l'expression du potentiel d'un enfant, de le valoriser dans ses compétences et de l'aider à lever ses inhibitions. L'acceptation de la singularité et de la différence peut être mise au service de la tolérance et du développement de la créativité, dans l'intérêt du sujet et de la société.

Avec le soutien de l'université Rennes 1

**PUR**  
Réseau des Universités  
OUEST ATLANTIQUE

En couverture :  
visuel de Dominique Hureauux.

18 €

ISBN 978-2-7535-1170-5



9 782753 511705