# Les représentations des enseignants du 1er degré sur le haut potentiel :

## freins et leviers à une meilleure scolarisation des Enfants Intellectuellement Précoces (EIP)

Nathalie Déjardin - Bonnet

directeur de mémoire :
Dominique Momiron

MASTER 2
Scolarisation et besoins éducatifs particuliers
Année 2016-2017

# SOMMAIRE

SOMMAIRE ..... 2
REMERCIEMENTS ..... 3
INTRODUCTION ..... 4
Partie 1 : Comment les EIP sont-ils scolarisés en France ? ..... 5
1.1 Qui sont les enfants intellectuellement précoces ? Définition. ..... 5
1.2 Quels sont les besoins particuliers des enfants intellectuellement précoces ? ..... 6
1.2.1 Comment s'exprime le haut potentiel ? Des profils différents. ..... 7
1.2.2 Quels besoins particuliers des EIP découlent d'un fonctionnement cérébral différent ? ..... 8
1.2.3 Quels besoins particuliers des EIP découlent d'un fonctionnement psycho-affectif différent ? . 11
1.2.4 A quels mécanismes de défense l'enseignant doit-il être vigilant ? ..... 15
1.3 Comment les EIP ont-ils été scolarisés depuis le rapport Delaubier ? Un bref historique. ..... 18
Partie 2 : Qu'est-ce qu'une représentation sociale ? ..... 23
2.1 Comment définir une représentation ? ..... 23
2.2 Comment caractériser les représentations ? ..... 23
2.3 Quelles sont les fonctions des représentations ? ..... 24
2.4 Comment s'élaborent les représentations ? ..... 25
2.5 Comment évoluent les représentations ? ..... 25
2.6 Quelles sont les représentations des enseignants et de l'opinion publique sur le haut potentiel ? .. 26
2.6.1 Etude préliminaire sur la représentation du haut potentiel en France ..... 26
2.6.2 Recherches sur les représentations des enseignants sur les élèves à haut potentiel en dehors de la France ..... 27
Partie 3 : Quelles sont les représentations des enseignants du 1er degré sur les élèves intellectuellement précoces ? ..... 31
3.1 Quelle méthodologie choisir pour étudier les représentations sociales ? ..... 31
3.1.1 Recueillir le contenu des représentations ..... 31
3.1.2 Analyser les éléments de la représentation en fonction des variables ..... 36
3.1.3 Identifier les éléments de transformation des représentations ..... 37
3.2 Résultats et analyse ..... 39
3.2.1 Phase 1 ..... 39
3.1.2 Phase 2 : recherche de la zone muette ..... 44
3.1.3 Données issues des variables ..... 47
3.1.4 Données issues des entretiens et de l'observation ..... 52
3.2 Discussion ..... 58
CONCLUSION ..... 63
BIBLIOGRAPHIE ..... 65
TABLE DES ILLUSTRATIONS ..... 68
TABLE DES ANNEXES ..... 69

# REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier mon directeur de mémoire Mr Momiron, pour ses précieuses orientations, ainsi que mes professeurs, en particulier Mme Cèbe et Mr Thomazet pour leur patience, leurs conseils et leurs relectures attentives.

Merci à tous les enseignants qui ont participé à cette recherche, je sais que leur temps est précieux.

Merci aux élèves qui ont été à l'origine de ce travail de recherche : Jeanne et son amour des fractions, Naïm l'architecte, Tybalt pour m'avoir fait découvrir la pêche en eau douce, Cambyse, Hélio, Sabine, Antoine, François, Judith et tous les autres dont j'ai croisé le chemin.

Un très grand merci à mon mari, qui m'encourage dans tous mes projets depuis de nombreuses années et mes merveilleuses filles, auxquelles je cède dès aujourd'hui ma carte d'étudiante puisque c'est à leur tour de se jeter dans le grand bain.

# INTRODUCTION

Etre enseignant, c'est avant tout rencontrer des enfants, toutes sortes d'enfants.

Enseigner, c'est avant tout constamment s'interroger, chercher, comprendre ses élèves et leur mode de fonctionnement, c'est identifier ce qui permettra de dépasser le déterminisme social ou certains facteurs personnels, c'est se donner les moyens de la réussite de tous les élèves.

Ces dernières années, accompagnée par la loi de février 2005, ou la loi de refondation de l'école de 2013, mon intérêt s'est porté sur les besoins particuliers des élèves et sur la transformation de mon enseignement à ces besoins. Cependant, comme bien d'autres enseignants convaincus par le concept d'inclusion, j'ai aussi réalisé que je manquais d'outils.

J'ai en particulier accueilli dans ma classe plusieurs enfants intellectuellement précoces et je me suis confrontée à un écart entre ma représentation du haut potentiel et la réalité du fonctionnement de ces élèves atypiques.

Plus encore, j'ai constaté beaucoup de réticences à reconnaitre les enfants intellectuellement précoces comme des enfants à besoins particuliers chez mes collègues, empêchant ainsi la mise en œuvre de compensations ou d'adaptations ou d'expérimentation de dispositifs. Le soupçon d'élitisme n'est jamais très loin dans le discours des enseignants lorsqu'on aborde le sujet du haut potentiel et c'est un frein puissant au développement de programmes de formation continue ou initiale sur le sujet. En la matière, le principe d'égalité se heurte au principe d'équité de façon assez violente. C'est l'expression d'une méconnaissance de la problématique et une négation des besoins particuliers de ces élèves.

Ainsi, j'ai formé le projet de travailler sur ces représentations du haut potentiel chez les enseignants du 1er degré afin de dégager des freins et des leviers permettant une meilleure scolarisation de ces élèves à besoins particuliers. En effet, certains auteurs, comme Abric (2003) ont montré qu'il existe un mouvement dynamique et circulaire entre représentations sociales et pratiques, les représentations influençant les pratiques, et les nouvelles pratiques influençant les représentations.

Je présente dans ce mémoire des éléments permettant de faire l'état de la recherche concernant les besoins particuliers des enfants intellectuellement précoces et de proposer des pistes qui permettront, je l'espère, d'améliorer leur scolarisation et pourquoi pas celle des autres élèves présents dans leurs classes.

# Partie 1 : Comment les EIP sont-ils scolarisés en France ?

On ne peut se demander quelles sont les représentations et pratiques des enseignants dans le domaine de la scolarisation des EIP et si elles sont en adéquation avec leurs besoins sans avoir auparavant fait l'état de la recherche sur ce point précis. C'est l'objet de cette première partie , qui s'attache tout d'abord à définir ce que l'on entend par EIP, puis à mettre en évidence les besoins particuliers de ces élèves à l'école et enfin à retracer brièvement l'histoire de la problématique EIP dans l'institution scolaire.

Faire l'état de la recherche sur les besoins des EIP n'est pas aisé, tant les ouvrages prennent appui sur l'expérience clinique plus que sur des recherches scientifiques réalisées de façon rigoureuse. Même dans ce cas, les échantillons sont souvent matière à discussion. De plus, les auteurs d'ouvrages se citent les uns les uns les autres et leurs discours sont donc largement diffusés, alors qu'ils sont parfois éloignés des résultats des quelques recherches dans le domaine. En croisant différentes sources et en lisant les recherches critiques, il semble tout de même possible de trouver des invariants.

## 1.1 Qui sont les enfants intellectuellement précoces ? Définition

On trouve dans la littérature plusieurs termes pour évoquer la problématique du haut potentiel. On peut parler d'« *enfants à haut potentiel* » ou d' « *enfants intellectuellement précoces* », mais aussi de « *giftedness* » aux Etats-Unis ou encore de « *douance* » pour le Canada. Sous tous ces termes, qui ont chacun leurs avantages et inconvénients se retrouvent tous les aspects de l'objet : le don, le génie, l'avance par rapport aux autres, la potentialité d'un développement exceptionnel, le talent dans un domaine précis. J'utiliserai dans ce travail le terme choisi par le ministère de l'éducation nationale pour qualifier ces élèves : Enfants Intellectuellement Précoces (EIP).

On entend par enfants intellectuellement précoces les enfants qui à l'issu d'un test normatif, le WISC-IV pour les enfants âgés de 6 ans à 16 ans 11 mois ou le WPPSI-IV pour les enfants âgés de 2 ans 6 mois à 7 ans 3 mois, ont révélé un quotient intellectuel supérieur à 130.

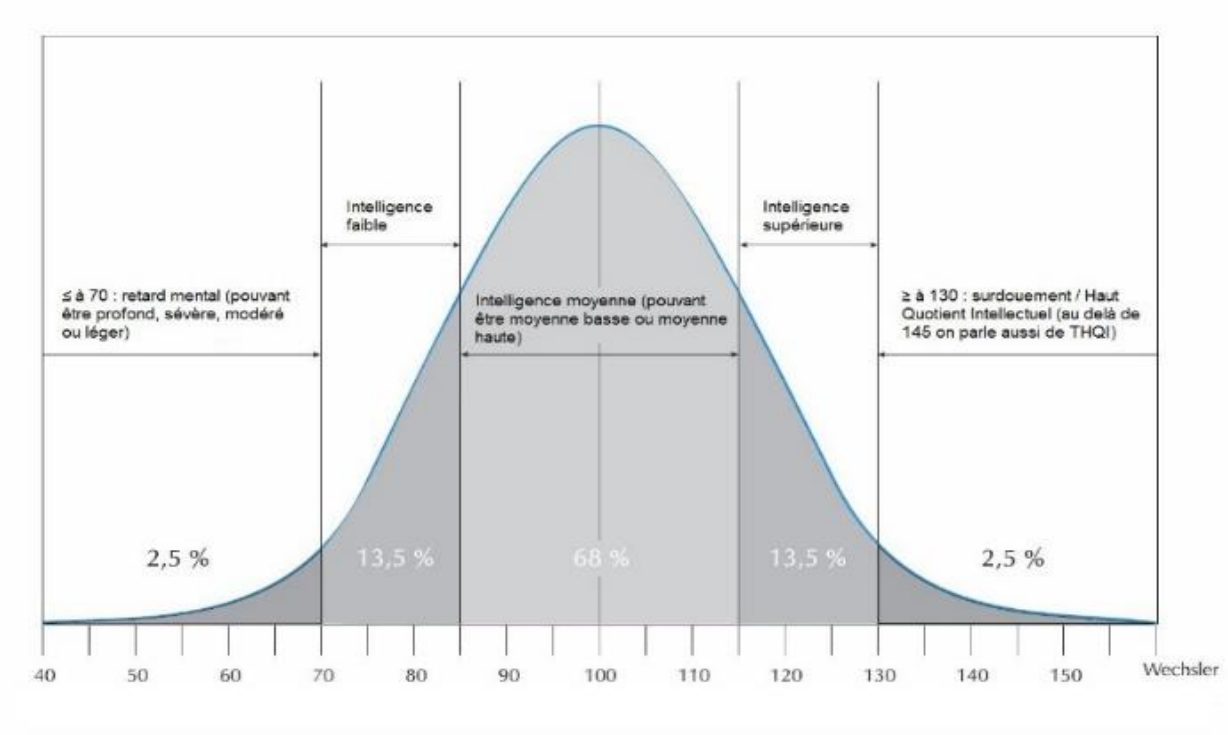



Illustration n°1 : échelle de Wechsler – répartition dans la population

A ce jour, ce sont les tests admis dans l'identification. Si nous nous fions à cette échelle, nous pouvons aussi noter que les EIP représenteraient potentiellement 2,5 % des élèves, soit 1 élève par classe.

Pourtant, certains auteurs mettent en évidence les limites de cette échelle, comme l'absence de prise en compte des potentiels créatifs ou émotionnels ou la présence d'un seuil plafond à 160 par exemple. Ils travaillent à la construction de nouveaux outils qui permettront peut-être de reconnaître de façon plus fine les EIP et leurs besoins spécifiques. Caroff, Jouffray, Jilinskaya et Fernandez (2006) ont par exemple travaillé sur l'adaptation française d'une échelle multidimensionnelle, la SRBCSS, mise au point par Renzulli aux Etats-Unis, permettant une meilleure identification des enfants intellectuellement précoces. Cette échelle comporte un questionnaire à destination des parents et des enseignants ainsi que trois épreuves standardisées pour les enfants : épreuve de créativité, échelle de vocabulaire en images, et échelle d'intelligence de Wechsler.

## 1.2 Quels sont les besoins particuliers des enfants intellectuellement précoces ?

Il est couramment lu dans la littérature grand public que les EIP rencontrent leurs principales difficultés scolaires au collège. Bien que les chiffres évoqués, 30 % des EIP en échec scolaire au collège, soient

discutables du point de vue de la méthodologie scientifique, les données cliniques recueillies par les psychologues de terrain abondent en ce sens.

De nombreux témoignages de parents, auxquels on peut tout de même, il me semble, accorder une certaine expertise, font état de problèmes récurrents dans la scolarité de leur enfant. La relation entre enfants intellectuellement précoces et l'institution scolaire est un sujet récurrent dans les échanges entre parents lors de conférences ou ateliers organisés par des associations telles que l'Association des Familles d'Enfants Précoces (AFEP) ou l'Association Nationale Pour les Enfants Intellectuellement Précoces (ANPEIP).

Une prise en charge précoce des besoins particuliers des EIP, par une meilleure détection en amont, semble profitable pour prévenir les décrochages scolaires trop fréquents et favoriser un certain bien-être scolaire.

### 1.2.1 Comment s'exprime le haut potentiel ? Des profils différents

On trouve souvent dans la littérature sur les EIP une référence à plusieurs profils d'EIP que l'on peut regrouper en six grandes catégories, dégagée à l'origine par deux chercheurs étasuniens, G.Bettes et M. Neihart : l'élève très scolaire qui réussit, le perturbateur, le discret et timide, l'autonome brillant et leader, le décrocheur et enfin celui qui a des troubles des'apprentissages associés.

J'ai délibérément choisi, en m'appuyant sur les travaux de Fanny Nusbaum en particulier, de réduire ces profils à trois, en n'évoquant pas, par exemple, la catégorie d'EIP avec troubles associés car les troubles des apprentissages ne sont pas directement liés au haut potentiel.

- Les EIP « laminaires ou fluides » :

  Ce sont les élèves à haut potentiel qui passent une scolarité fluide, ceux qui ne consultent pas car ils développent facilement des capacités d'adaptation aux attentes de l'école. Ces élèves sont facilement identifiés comme des EIP par les enseignants, ils correspondent à l'image véhiculée dans le grand public. De manière générale, les EIP de cette catégorie ont du plaisir à apprendre à l'école, réussissent, entretiennent de bonnes relations sociales, font des projets à long terme.

- Les EIP « adaptables » :

  Ce sont les élèves qui, bien que réussissant scolairement, peuvent développer une certaine anxiété de performance, un désir de perfection, voire un manque de confiance. Ils ont un

mauvais sentiment d'efficacité personnelle et se dévalorisent. Ils peuvent cacher leur potentiel afin de ne pas être perçus comme différents et essaient d'être le plus conformistes possible. Certains surinvestissent le côté intellectuel et ignorent leurs sensations, ce qui peut engendrer une grande souffrance psychique souvent révélée à l'adolescence. On trouve beaucoup de filles dans ce profil, mais elles passent le plus souvent inaperçues à l'école comme dans les familles. Elles peuvent parfois même développer un sentiment d'imposture. Dans son intervention au 1er congrès de psychologie-recherche-neurosciences de Lyon en juillet 2010, C. Persod évoque la sous-représentation des petites filles dans le dépistage de la précocité. Elle montre dans son étude portant sur l'analyse de 333 protocoles de WISC III et IV une présence de 27% de filles. « *Toutes les études convergent et celles-ci, une nouvelle fois, confirment que décidément, les garçons sont davantage testés et diagnostiqués que les filles.* »

- Les EIP « complexes »

  Ce sont les élèves qui troublent les enseignants, car ils présentent souvent des difficultés d'ordre scolaire ou comportemental et interrogent par leur aspect déroutant. Ces élèves peuvent provoquer, remettre en cause les règles, pousser les limites. Ils ne supportent ni la frustration ni l'ennui. Ils peuvent être agités et difficiles à entrainer dans une tâche qui ne les intéresse pas. Ils peuvent refuser de travailler et d'apprendre à l'école, montrer des performances scolaires très en deçà de leur potentiel, désinvestir complètement l'école en allant jusqu'à la phobie scolaire ou le décrochage. Leur parcours est difficile dès l'école primaire et ces difficultés s'accroissent au collège.

### 1.2.2 Quels besoins particuliers des EIP découlent d'un fonctionnement cérébral différent ?

#### *1.2.2.1 Une pensée différente et fulgurante*

Les recherches en neuropsychologie, comme celles menées à Lyon par le Dr Revol , montrent que le cerveau des EIP fonctionne différemment de celui des autres enfants. Certaines recherches portent sur l'« efficacité » du cerveau et d'autres sur sa « puissance ». A ce jour, aucune des deux hypothèses ne contredit l'autre mais elles mettent en évidence certaines singularités telles que « *les enfants intellectuellement précoces sont des penseurs compulsifs dont le cerveau frétille en permanence même lorsqu'ils n'ont rien à*

*faire* » (Gauvrit, 2015, p. 47) ou « *les enfants doués utilisent moins de ressources, n'ont pas besoin d'autant de concentration ou d'effort pour réaliser des tâches que les autres trouvent fastidieuses ou difficiles*. » (Gauvrit, 2015, p. 47) ou enfin qu'ils ont une pensée divergente plus efficiente que les autres enfants, c'est-à-dire qu'ils sont capables de proposer rapidement beaucoup plus de solutions à un problème donné. On a beaucoup lu dans les ouvrages destinés au grand public ou aux enseignants, comme dans le récent ouvrage de Roselyne Guilloux par exemple, que leur pensée ne fonctionnait pas en arborescence, mais à ce jour, aucune étude scientifique ne peut vraiment l'établir. C'est donc un domaine de recherche à investir.

Du point de vue scolaire, ces singularités entrainent des conséquences qu'il faut prendre en considération. Premièrement, il faut veiller à proposer à ces élèves des tâches qui nécessitent l'utilisation d'une pensée par étape, des activités méthodologiques, des tâches qui obligent les EIP à expliciter leurs chemins de pensée. Les activités de programmation de robot par exemple sont un excellent support, tout comme les situations d'apprentissage coopératives. Ensuite, on peut imaginer de permettre à ces enfants de faire deux choses à la fois pendant la classe. Gribouiller ou dessiner tout en écoutant, bien que cela paraisse paradoxal, est favorable à leur attention. Enfin, proposer des tâches types problèmes ouverts à solutions multiples, des travaux complexes à double ou triple tâches, va leur permettre de mettre à profit leurs pensée divergente et de nourrir leur soif de connaissance et leur besoin de tout comprendre.

#### *1.2.2.2 Une capacité de mémorisation*

Certains auteurs, comme Isabelle Jambaqué, montrent que les EIP possèdent généralement de grandes capacités de mémorisation, que ce soit la mémorisation à long terme comme la mémoire de travail. Cette capacité de mémorisation facilite grandement les apprentissages mais a des effets pervers à long terme : difficulté à acquérir des méthodes de travail ou à s'approprier les stratégies d'apprentissage proposées. Cette difficulté, qui se révèle souvent dans le cycle secondaire de la scolarité, est très largement évoquée dans les témoignages de jeunes adultes précoces lorsqu'ils relatent leur parcours scolaire. Il est nécessaire d'accompagner systématiquement l'élève dans l'explication de ses démarches, dès le plus jeune âge, afin qu'il en tire bénéfice au collège et au lycée.

« *Je n'ai jamais été bon sur la technique et je sais que j'aurai toujours un cran de retard* » ou « *dès qu'il faut apprendre, ça devient beaucoup plus compliqué* ». (Guilloux, 2016, p. 34 et p. 37).

On peut aussi évoquer les témoignages de parents d'EIP qui racontent les difficultés quotidiennes rencontrées lors des devoirs, en particulier lorsqu'il s'agit d'apprendre par cœur les tables de multiplication ou les terminaisons de conjugaison.

Là encore, on comprend bien la nécessité de proposer à l'EIP un travail spécifique régulier sur la méthodologie et les stratégies d'apprentissage qui prennent appui sur le sens. Proposer de façon limitée des exercices répétitifs ou d'application est aussi à favoriser.

### *1.2.2.3 Une incapacité à percevoir l'implicite*

L'EIP a la fâcheuse tendance à tout complexifier. Son mode pensée, divergent et fulgurant, l'amène souvent à considérer les consignes comme trop simples pour être comprises comme telles. *« L'enfant précoce s'éveille à la complexité et s'assoupit à la simplicité* » (Wahl, 205, p. 94). Il est alors fréquent de les voir répondre au premier degré, au sens littéral.

*« L'enfant surdoué ne partage pas les mêmes implicites. Son mode de pensée, sa compréhension du monde, son analyse de l'environnement diffèrent 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. »* (Siaud-Facchin, 2005)

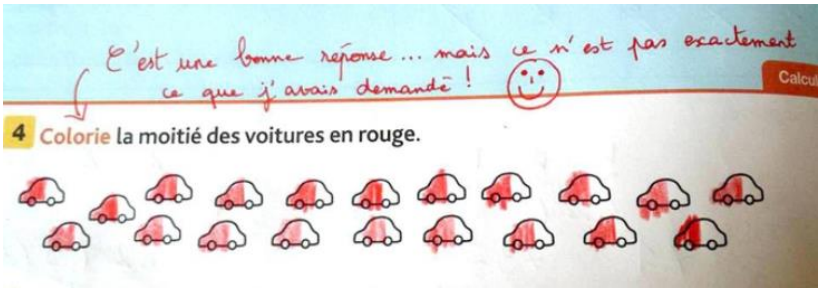



Illustration n°2 : exemple de réalisation d'un exercice de mathématiques niveau CP

Pour contourner cette difficulté, l'enseignant doit s'attacher à rendre sa pédagogie la plus explicite possible, ce qui sera également bénéfique à tous les autres élèves.

De nombreux travaux en ce sens sont développés actuellement par des chercheurs en sciences de l'éducation, comme Sylvie Cèbe ou Roland Goigoux du laboratoire ACTE de l'université Clermont-Auvergne. Ces travaux visent l'amélioration de la réussite scolaire des élèves en REP ou REP+ mais, comme souvent dans le domaine des besoins particuliers, ils proposent des démarches qui sont facilement exportables à l'ensemble des élèves et particulièrement bien adaptées aux élèves intellectuellement précoces.

On trouve aussi dans les nouveaux programmes de nombreuses références à cette pédagogie explicite.

La pédagogie explicite s'appuie sur 2 idées principales :

- rendre explicite les objectifs et finalités d'apprentissages pour les maîtres et pour les élèves. Cela se traduit dans les nouveaux programmes par une formulation en trois niveaux : le niveau des objectifs, c'est-à-dire ce que l'on veut atteindre, le niveau des compétences, c'est ce qu'il faut construire et développer pour atteindre un objectif et enfin le niveau du rôle et de la posture de l'enseignant, avec une description de gestes professionnels à adopter présent dans les documents annexes aux programmes.

- rendre explicite les procédures et stratégies d'apprentissage : le maître enseigne des stratégies, les élèves explicitent leurs propres stratégies au maître, les élèves échangent entre eux sur les stratégies et font évoluer les leurs.

### 1.2.3 Quels besoins particuliers des EIP découlent d'un fonctionnement psycho-affectif différent ?

#### *1.2.3.1 Une hypersensibilité/hyperstimulabilité en lien avec une hyperesthésie*

Le champ de recherche sur ce domaine est peu étendu mais on peut néanmoins s'appuyer sur quelques travaux anglo-saxons pour dire que les EIP « *réagissent émotionnellement et physiologiquement de façon plus intense et plus négative.* » (Wahl, 2015, p. 80).

Il existe cinq formes d'hyperstimulabilité : psychomotrice, sensuelle, imaginaire, intellectuelle et émotionnelle. Elles se manifestent par un besoin permanent de bouger, de s'agiter, de manipuler, par des tics, une ouïe ou un odorat plus développés, le besoin de création ou d'invention, une activité intellectuelle intense , un besoin constant d'analyse ou de compréhension et des réactions émotionnelles plus intenses

que les autres enfants, qu'elles se manifestent par des colères intenses ou au contraire par une timidité handicapante.

Dans la classe, c'est cet aspect de la problématique EIP qui semble souvent repéré par les enseignants.

Par leur comportement, engendré par des stimulus multiples entrainant des réponses intenses, les EIP peuvent déranger. C'est d'ailleurs l'un des facteurs le plus souvent évoqué lorsqu'on demande aux familles quelle est l'origine de la consultation chez un psychologue.

L'enseignant peut dans un premier temps montrer à l'élève qu'il le reconnaît dans sa spécificité, tout en posant un cadre rigide mais bienveillant. C'est dans la mise en place d'un contrat entre l'enseignant et l'EIP que cet aspect du haut potentiel peut être maîtrisé. De nombreux EIP devenus adultes témoignent du rôle déterminant de la reconnaissance de leur différence par certains professeurs dans leur réussite ou échec à l'école. Plus que l'aspect purement scolaire, c'est ce domaine qui semble devoir être travaillé avec les enseignants. Permettre à l'élève d'exprimer ses émotions dans un cadre sécurisant est un levier déterminant dans la prévention du décrochage scolaire des EIP.

#### *1.2.3.2 Des dyssynchronies*

Les dyssynchronies, terme créé en 1979 par J.C Terrassier, peuvent être définies comme des décalages entre les capacités cognitives et leur expression. On distingue les dyssynchronies du développement, qui montrent un décalage entre les capacités cognitives et leur expression psychomotrice et les dyssynchronies affectives ou sociales, qui montrent quant à elles l'écart entre les capacités cognitives et la maturité.

Concernant les dyssynchronies du développement, l'enseignant doit répondre comme avec tous les autres élèves et mettre en place une pédagogie adaptée aux besoins. Il s'agira aussi d'adapter les attentes scolaires à l'âge réel de l'élève, en particulier dans le cas d'un passage anticipé. Il faudra aussi être attentif à la maturité dans l'éventualité d'un saut de classe. Un enfant de 6 ans en CE2 reste un enfant de 6 ans, quelles que soient ses capacités intellectuelles, ses centres d'intérêts ou sa soif de curiosité. Dans ces cas de dyssynchronies, il est préférable de reporter les sauts de classe à un moment plus favorable de la scolarité.

Au contraire, certains EIP peuvent s'étonner du manque de maturité de leurs camarades, trouver leurs préoccupations pour les dernières chaussures à la mode incompréhensibles et se trouver face à un dilemme difficile à gérer : s'effacer pour s'intégrer ou au contraire s'isoler de leurs pairs. De même, *« certaines aptitudes extrêmes seraient en effet plus susceptibles d'engendrer des difficultés sociales que d'autres. Dauber et Benbow (1990) montrent ainsi que des compétences verbales exceptionnelles*

*sont plus à même d'entraîner un isolement social que les aptitudes mathématiques, car celles-ci s'avèrent plus difficiles à masquer vis-à-vis des pairs. »*

(Lubbart et al, 2006, p. 150)

Apprendre aux EIP à comprendre leurs pairs et à gérer leurs relations sociales est un travail qui peut se construire dans la classe. On peut imaginer des dispositifs permettant aux EIP à la fois de développer leurs habiletés sociales et de se sentir reconnus dans leur différence.

Un rapport de l'OCDE de 2010 insiste sur ce levier important qu'est celui de la prise en compte des émotions dans l'apprentissage de tous les élèves et en particuliers chez les EIP.

*« Les implications de cette relation entre émotions et cognition sont importantes pour l'enseignement et l'apprentissage, que les états émotionnels négatifs viennent d'expériences vécues en classe qu'en dehors de la classe, et importées dans son environnement d'apprentissage par l'élève. Toute discussion visant à savoir si les environnements d'apprentissage sont concernés ou non par les émotions des apprenants et leur développement est donc vaine : puisque l'Ecole est impliquée dans le développement cognitif des élèves, elle est également concernée par leurs émotions, sans échappatoire possible.*

*(*Groff , 2012*,* p*. 4*)

#### *1.2.3.3 De l'anxiété*

La littérature à destination du grand public, et parfois aussi à destination des enseignants a souvent évoqué l'intensité de l'anxiété des EIP. Pourtant, *« C'est aujourd'hui un résultat bien établi et contraire aux idées reçues sur les enfants surdoués : les enfants précoces sont en moyenne moins anxieux que les autres* » (Gauvrit, 2015, p. 110). Comme tous les enfants, ils peuvent ressentir de l'anxiété mais ce trait n'est pas du tout significatif au niveau quantitatif. Qualitativement, en revanche, on peut noter une différence dans les sources de l'anxiété. G.Wahl relate une recherche menée aux Etats-unis en 1989 qui montre que « *les thèmes des craintes des enfants précoces sont en avance sur leur âge* » (Wahl, 2015, p. 85). C'est probablement ce qui étonne et fait prévaloir cette idée.

### 1.2.3.4 Une grande créativité

On définit par créativité les compétences de fluence verbale (capacité à proposer de nombreuses solutions dans un temps donné), d'originalité (production originale en comparaison avec la moyenne attendue), de flexibilité (capacité à changer de thèmes) et d'élaboration (le degré de précision) dans la production d'idées. De nombreuses recherches scientifiques ont étudié depuis plusieurs décennies le lien entre créativité et intelligence. A ce jour, *« Il ne fait aucun doute que QI et créativité sont corrélés*. » (Gauvrit, 2015, p. 187). Certains auteurs, comme Lubbart, militent d'ailleurs pour que la créativité soient prise en compte dans de nouveaux tests mesurant le haut potentiel.

A l'école, il devient alors fondamental de proposer aux EIP des situations et des tâches scolaires faisant appel à la créativité et à la production d'idées dans toutes les activités. Pourtant,

*« Les recherches sur les conceptions qu'ont les enseignants de l'élève idéal suggèrent que ceux-ci valorisent souvent les caractéristiques de rapidité, de concentration, d'intérêt pour les matières académiques, d'attitude respectueuse et de capacité à travailler de manière bien posée aux dépends de celles impliquées dans la créativité et qui vont à l'encontre des normes.* » (Lubbart, 2005, p. 22).

Dans ce cadre, les situations d'apprentissage par l'investigation et celles s'appuyant sur les démarches expérimentales sont à favoriser. Les pédagogies centrées sur le projet peuvent aider l'EIP à faire des liens entre les différents apprentissages et à rester engagé dans ceux-ci. Des initiatives dans ce sens, à destination de tous les élèves, existent comme par exemple le projet « *Savanturiers-l'école de la recherche* ». (https://les-savanturiers.cri-paris.org/).

Comme souvent dans le domaine des élèves à besoins particuliers, les réponses apportées s'avèrent bénéfiques à tous les élèves.

*« Les élèves ont besoin d'opportunités de développement des compétences cognitives complexes. L'apprentissage par investigation permet, dans des projets complexes et signifiants, d'obtenir une implication soutenue, la collaboration, des recherches, une gestion des ressources et le développement d'une performance ou d'un produit ambitieux. Les approches concernées comprennent :*

- *L'apprentissage par projet,*
- *L'apprentissage par problème,*
- *L'apprentissage par la conception. »*

(Groff ,2012, p. *10*)

### 1.2.4 A quels mécanismes de défense l'enseignant doit-il être vigilant ?

#### *1.2.4.1 La surintellectualisation, le surinvestissement de la pensée*

L'EIP qui n'a pas été identifié ou qui ne bénéficie pas d'une reconnaissance de la part de son entourage, dont l'école, peut développer une attitude de repli sur son intellect, au détriment d'autres interactions. Pour fuir des situations trop difficiles (ennui, isolation sociale ou manque de stimulations extérieures), l'enfant va petit à petit investir le champ intellectuel plutôt que celui des sensations et des émotions. Il va s'efforcer de ne plus rien ressentir et de rester dans le champ des connaissances et de la rationalité. C'est un phénomène qui semble plus fréquent chez les filles EIP que chez les garçons.

*« L'hyperinvestissement intellectuel peut apparaître très tôt, et risque de ne laisser que peu de place à la fantasmatisation et au jeu, activités psychiques indispensables à la construction du Moi. […] En effet, c'est à travers la capacité de jouer que le jeune enfant organise sa personnalité autour de la question des limites entre le soi et le non-soi, entre la réalité et l'imaginaire. La précocité et le caractère évolutif de cette inhibition au fantasme, à l'affectif et d'une certaine façon au social, peut entraîner l'enfant vers un repli où il se construit un monde à lui, en dehors de la réalité, non plus sur un mode fantasmatique mais avec un isolement allant parfois jusqu'à un retrait de type psychotique.*

(Lubbart et al, 2006, p. 201)

#### *1.2.4.2 La soif d'apprendre à l'épreuve de l'ennui*

L'ennui chez l'enfant n'est pas une mauvaise chose. C'est au contraire, comme Tardy le montre, une des sources de la créativité et il permet de développer son imaginaire. Néanmoins, nous l'avons vu précédemment, l'enfant intellectuellement précoce a un fonctionnement complexe et tous ne vont pas vivre cet ennui comme les autres. De plus, ses facilités d'apprentissage ont du mal à cohabiter avec la lenteur présente dans le quotidien de la classe ainsi qu'avec les répétitions des entraînements type exercices de systématisation, nécessaires aux autres élèves. Bien qu'il soit important de leur apprendre à apprivoiser l'ennui, il faut aussi permettre aux EIP de l'exprimer afin d'éviter tout processus de démotivation, de désinvestissement ou de phobie scolaire.

« *Les enfants précoces font preuve d'une grande curiosité intellectuelle sur des sujets scientifiques ou métaphysiques, à un âge où ordinairement les préoccupations sont toutes autres […] Si l'on veut trouver une trame commune aux centres d'intérêt apparemment hétéroclites des enfants surdoués, il faut probablement retenir la question de l'intelligibilité du monde, et notamment celle de ses origines* »

Dans les témoignages d'enfants ou de jeunes adultes, on trouve systématiquement une évocation négative de l'ennui. La négation de sa soif d'apprendre, bien que difficile à satisfaire, entraîne un sentiment de non-reconnaissance des besoins chez l'élève intellectuellement précoce et il lui devient difficile de supporter l'ennui et le quotidien de la classe. Il est nécessaire de prendre en considération cette conséquence de la scolarité.

Plusieurs solutions s'offrent aux enseignants : activités enrichies, activités de logique, autorisation de temps libre pour des activités personnelles, dessin libre, tutorat. Négocier avec l'EIP sur ce point est probablement une solution à essayer. Il est aussi pertinent de proposer des contrats personnalisés, comportant un calendrier de suivi.

De plus, comme pour tous les autres élèves, il existe chez les élèves intellectuellement précoces un lien ténu entre apprentissage et motivation, entre ennui et désinvestissement scolaire.

« *La motivation, quant à elle, assure que les élèves acquièrent connaissances et compétences de manière pertinente. Une motivation positive en faveur d'une tâche d'apprentissage améliore sensiblement l'investissement des élèves dans un apprentissage approfondi. […] Plus généralement, les environnements d'apprentissage devraient viser à identifier et encourager les intérêts personnels et le plaisir d'apprendre des élèves*. »

*(*Groff ,2012*,* p*. 4*)

#### *1.2.4.3 La sous-réalisation*

De nombreux EIP montrent des résultats scolaires bien en deçà de leur potentiel, résultats qui s'expriment souvent par un grand décalage entre les productions verbales et écrites. C'est ce qu'on appelle la sous-réalisation. Cette sous-réalisation peut s'exprimer de façon « *transitoire ou chronique* » (Lubbart et al, 2006, p. 246).

C'est l'une des causes de l'incompréhension entre les familles et les enseignants. Ce phénomène de sous-réalisation transitoire ou chronique est principalement expliqué par une démotivation face à ce que l'école propose. Elle est liée à l'ennui ressenti pendant la classe.

« *Une étude menée par Kanevsky et Keighley (2003) a examiné les attentes d'enfants à haut potentiel « sous-réalisateurs » par rapport aux enseignements auxquels ils sont confrontés, à partir d'une série d'entretiens avec des enfants « sous-réalisateurs ». Cinq caractéristiques interdépendantes (« les cinq C ») ont été mises à jour : contrôle, choix, challenge (défi), complexité et compréhension de la part de l'environnement. Ces élèves expriment un besoin de contrôle de leurs expériences d'apprentissage. ».*

(Lubbart et al, 2006, p. 250)

Le phénomène de sous-réalisation s'exprime de trois manières différentes : conformisme, entrainant à long terme des troubles de la personnalité, repli sur soi, allant jusqu'à un très faible abaissement des compétences scolaires ou le développement d'un sentiment d'imposture, rébellion entraînant des attitudes scolaires inappropriées et de l'exclusion. Les conséquences à long terme de cette sous-réalisation sont à la fois d'ordre scolaire et psychologique.

Il s'agit alors pour l'école de proposer des situations scolaires plus stimulantes et permettant aux élèves de faire des choix. Surtout, il s'agit d'éviter de proposer aux EIP des activités de systématisation des apprentissages lorsqu'ils n'en ont pas besoin. On peut trouver des pistes dans les pédagogies coopératives et/ou actives : plans de travail, situations autocorrectives, pédagogie de projet (Lubart et Al, p 253).

#### *1.2.4.4 Le décrochage scolaire précoce*

Peu de données fiables existent sur le décrochage scolaire des EIP. Une étude menée en 2007 par la DEPP, citée par F.Ramus sur son blog, semble plutôt montrer une meilleure réussite scolaire des EIP par rapport aux autres élèves. Pourtant, il est régulièrement rapporté par les psychologues recevant des EIP que des difficultés scolaires ou de type phobies scolaires apparaissent dans la deuxième partie de la scolarité au collège, soit parce que le mode de pensée s'oppose à la demande institutionnelle soit que la sous-réalisation et l'ennui atteignent des barrières infranchissables. Il est aujourd'hui impossible de s'accorder sur ce point faute de travaux scientifiques irréfutables. De même, *« En France, le risque d'échec scolaire des surdoués est parfois présenté comme une mystification de nantis destinée à émouvoir les autorités académiques* » (Wahl, 2017, p. 104 et p.105).

Il est cependant possible et souhaitable, j'ai pu l'observer lors de mon stage, de mettre en place des mesures de prévention, dès l'école primaire, mesures qui permettraient aux EIP de mieux vivre leur scolarité. Favoriser les étayages sur les stratégies d'apprentissage, les habiletés sociales ou agir sur l'ennui pourrait être profitable à une meilleure acceptation des contraintes scolaires. Une méta-analyse de 1992 citée par

Wahl conclu que « *l'absence d'une offre pédagogique adaptée représente un obstacle à l'épanouissement et à la réussite scolaire* » (Wahl, 2017, p. 109). Alors que l'école publique a pour devoir de garantir une scolarisation à tous, de nombreuses familles d'enfants intellectuellement précoces font le choix de fuir vers des structures d'accueil privées hors-contrat, plus ou moins encadrées et très onéreuses. Cela constitue à mon sens une rupture d'égalité entre les enfants issus de milieux sociaux différents. Il m'est personnellement insupportable de penser qu'un EIP ne se verra pas proposer un environnement scolaire adapté car il est issu d'un milieu défavorisé ou modeste.

Afin de savoir si la problématique de la scolarisation des enfants intellectuellement précoces existe dans l'institution scolaire, il est maintenant nécessaire de se pencher sur les différents textes officiels pouvant évoquer cette question. C'est donc l'objet de cette troisième partie.

## 1.3 Comment les EIP ont-ils été scolarisés depuis le rapport Delaubier ? Un bref historique

L'identification et la problématique de la scolarisation des enfants intellectuellement précoces est relativement nouvelle en France, contrairement aux USA par exemple ou la littérature y est plus abondante et les écoles spécialisées très répandues.

Comme pour d'autres problématiques, celle des troubles du spectre de l'autisme par exemple, ce sont les associations de parents qui l'ont fait progresser.

Entre 1971, date de création de l'Association Nationale Pour les Enfants Intellectuellement Précoces (ANPEIP) et 2002, sortie du rapport Delaubier, les parents d'enfants intellectuellement précoces ont multiplié les réunions, conférences, les participations à des émissions radiophoniques ou télévisuelles pour faire connaître du grand public les besoins particuliers des enfants intellectuellement précoces. Dans son livre, W.Ligner (2012) note une évolution significative des émissions de télévision consacrées au haut potentiel : une dizaine entre 1975-79 et 1980-84 contre 26 entre 1985-1989 , 45 entre 1990-1994 et 41 en 1995-1999.

A la faveur de l'article 5 du chapitre II de la Loi d'orientation n°89-486 du 10 juillet 1989 sur l'éducation, la différenciation pédagogique et le centrage sur les besoins des élèves permettent à la problématique de la précocité d'émerger officiellement dans le domaine scolaire.

*« Art. 5. - Les programmes définissent, pour chaque cycle, les connaissances essentielles qui doivent être acquises au cours du cycle ainsi que les méthodes qui doivent être assimilées. Ils constituent le cadre national au sein duquel les enseignants organisent leurs enseignements en prenant en compte les rythmes d'apprentissage de chaque élève. »*

Jusqu'en 1999 cependant, quelques expérimentations sont menées, comme à Nice, mais n'aboutissent pas à une prise en compte plus généralisée des besoins particuliers des EIP. Cette année-là, un groupe de travail ministériel est créé, ayant pour charge d'établir un rapport sur les besoins des EIP en matière de scolarisation. Les membres de ce groupe ne sont pas issus de la mouvance associative mais de l'éducation spécialisée. Le travail de ce groupe aboutit en 2002 à la remise au ministre du rapport Delaubier, du nom du rapporteur du groupe. Ce document marque un tournant dans la reconnaissance des EIP comme des élèves à besoins particuliers.

Ce rapport légitime la prise en charge des besoins particuliers de EIP et émet neuf propositions :

1 Encourager la recherche scientifique sur le thème de la précocité, regrouper les données déjà disponibles, conduire une évaluation des expériences réalisées, constituer un dispositif de veille ;

2 Prévenir les difficultés, en sensibilisant les acteurs en particuliers les psychologues scolaires à une prise en compte multidimensionnelle de l'intelligence ;

3 Accueillir les familles et les accompagner tout au long de la scolarité, ouvrir le dialogue, ouvrir un point d'accueil dans chaque académie ;

4 Apporter une réponse aux difficultés dès l'école primaire, favoriser la prévention à la maternelle, tirer profit des classes multi-niveaux ainsi que des cycles, adapter les Programmes Personnalisés d'Aide et de Progrès (PPAP) ;

5 Adapter le rythme d'apprentissage aux besoins de chacun, utiliser à bon escient la réduction d'une année de l'un des cycles, proposer un collège en 3 ans, mettre en place des parcours par le traitement différencié des disciplines ;

6 Enrichir les parcours scolaires, approfondir, accéder à de nouvelles connaissances, utiliser les TICE, aménager le temps scolaire pour favoriser l'enrichissement et y intégrer les activités périscolaires ;

7 Dans le second degré, accueillir les EIP dans des classes hétérogènes encadrées par des équipes pratiquant des pédagogies innovantes et différenciées et permettre d'accéder aux options ;

8 Former les enseignants, inclure cette problématique dans la formation initiale et les plans de formation continue, dans la formation des maîtres spécialisés ;

9 Définir des stratégies globales de prise en charge des élèves manifestant des aptitudes particulières et créer des dispositifs s'intégrant dans un projet global de prise en compte de la diversité.

Les préconisations du rapport sont déjà présentes dans la circulaire de rentrée de 2002. On y trouve pour la première fois une référence aux élèves EIP dans le chapitre consacré à la prise en compte de la diversité des élèves.

*« Il convient d'être attentif à la situation des élèves "intellectuellement précoces". Les possibilités offertes par l'organisation en cycles pédagogiques doivent permettre d'adapter leur parcours scolaire, en particulier le rythme d'apprentissage ; la réduction d'une année de l'un des cycles, solution encore trop rarement exploitée, constitue une forme de réponse à leurs besoins et à leurs possibilités. On doit aussi, pour eux, tirer un meilleur profit des classes à plusieurs niveaux qui constituent un dispositif favorable à la différenciation des activités et des rythmes. On leur proposera également des temps d'approfondissement et de recherche, en particulier en utilisant les technologies de l'information et de la communication. Toutes les situations d'évaluation qui mettent en évidence la coexistence de difficultés et de réussites remarquables doivent attirer l'attention, dès l'école maternelle. Certains de ces élèves peuvent en effet présenter, assez tôt dans leur cursus, des difficultés. Les réseaux d'aides spécialisés aideront les équipes pédagogiques à mobiliser et à valoriser les points forts, tout en identifiant les points de fragilité pour lesquels des solutions de remédiation seront envisagées en collaboration entre le maître de la classe et les enseignants spécialisés. Les programmes personnalisés d'aide et de progrès seront adaptés aux cas de ces élèves. Au moment des changements de structures, de l'école maternelle au cours préparatoire, du cours moyen au*

*collège, la situation des élèves fragiles ou en difficulté doit faire l'objet d'une attention particulière de telle manière que la dynamique de progrès qui a été créée soit maintenue. »*

En 2003, on note deux nouvelles initiatives concernant la scolarisation des EIP. La première concerne la remise d'un nouveau rapport qui fait le point sur les différentes expérimentations de scolarisation des EIP et qui préconise un approfondissement des recherches dans le domaine tout en s'inquiétant « *que des comportements conservateurs aussi bien dans le corps enseignant qu'au niveau des personnels de direction et d'inspection freinent le mouvement*. » La seconde prend la forme d'un paragraphe complet dans la circulaire de préparation de la rentrée 2003 et met l'accent sur l'hétérogénéité des profils d'EIP et la motivation.

« *Prendre mieux en compte les élèves "intellectuellement précoces" :*
*À l'école primaire comme au collège, la réglementation offre la possibilité d'adapter le parcours scolaire de ces élèves. C'est ainsi que la réduction du temps passé dans un cycle, dès l'école maternelle, doit être envisagée avec plus de facilité qu'actuellement. Ces élèves n'ayant pas toujours des profils de réussites très homogènes, la décision prise doit préserver la motivation scolaire tout en leur permettant de se perfectionner dans des domaines où ils en ont le plus besoin, voire de combler des lacunes. Des projets individualisés, proposant par exemple des temps d'approfondissement et de recherche pourront être élaborés en associant les parents. »*

Entre 2003 et 2013, des circulaires spécifiques concernant les parcours des EIP voient le jour et des référents académiques sont nommés. On notera en particulier les circulaires des 17/10/2007 et 12/11/2009 qui insistent sur la nécessité de répondre aux besoins particuliers des EIP. L'Institut national supérieur de formation et de recherche pour l'éducation des jeunes handicapés et les enseignements adaptés (INS HEA) publie en septembre 2010 une bibliographie à destination des professionnels et un module de formation *« scolariser les enfants intellectuellement précoces* » à destination des enseignants est mis en ligne en septembre 2013. Ce document de formation, d'une quinzaine de pages, propose des pistes d'adaptations pour les enseignants, informe sur les outils institutionnels à disposition des enseignants mais aussi des partenaires tels que les médecins scolaires ou les psychologues scolaires. Il définit le rôle du référent académique dans le parcours de l'enfant.

Aujourd'hui, bien que le pourcentage d'EIP ait été revu à la baisse dans une note de septembre 2016 publiée sur Eduscol, se basant donc sur une définition des EIP comme des enfants ayant un QI supérieur à 145, les EIP sont parfaitement reconnus comme des élèves à besoins particuliers par l'institution scolaire.

Cette note fait aussi état de l'existence d'environ 120 expérimentations dans les établissements publics ou privés sous-contrat. En revanche, aucune information n'est donnée sur la scolarisation des EIP dans des structures hors-contrat, ni sur le taux de décrochage scolaire de ces élèves. Mis à part le module de formation en ligne sur EDUSCOL, seules de rares circonscriptions proposent des animations pédagogiques spécifiques sur cette problématique et il est difficile de connaître le niveau d'information des enseignants.

C'est dans l'objectif d'établir une photographie des représentations des enseignants du 1er degré sur le haut potentiel et d'identifier les freins et leviers à la scolarisation des EIP que cette recherche prend sa source.

# Partie 2 : Qu'est-ce qu'une représentation sociale ?

Pourquoi s'intéresser aux représentations sociales des enseignants sur le haut potentiel ? La principale raison tient dans le lien étroit qui existe entre représentations sociales et pratiques, dans le fait que les représentations orientent les conduites.

« *Il est opportun de parler de représentation sociale 1) lorsque le groupe social concerné dispose d'un habitus bien établi, comme c'est le cas des enseignants […] ; 2) lorsque l'interprétation faite par ces groupes découle d'un cadre de références socialement établi […] ; et 3) lorsque l'on s'intéresse aux pratiques sociales, telles que l'enseignement ou l'évaluation.* »

(Deslandes, Joyal, Rivard, 2011)

Dans l'objectif d'une scolarisation efficace des EIP, il m'a donc semblé indispensable de m'interroger sur les représentations des enseignants sur les EIP afin d'identifier les freins et leviers en la matière.

## 2.1 Comment définir une représentation ?

C'est sous l'impulsion de Serge Moscovici (1961) que les recherches axées sur le concept de représentations sociales s'est développé en sciences humaines, en rassemblant sociologues, anthropologues, psychologues sociaux. Denise Jodelet en propose une définition largement partagée dans le champ de la psychologie sociale : « *C'est une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social*. » (Jodelet, 1983, p. 53)

De nombreux chercheurs se sont dans un premier temps attachés à comprendre quelles étaient les influences des représentations sur les pratiques sociales, d'autres se sont intéressés plus spécifiquement à à leur contenu comme Abric (2003) ou à leur dynamique, comme Flament (1989).

## 2.2 Comment caractériser les représentations ?

Les représentations sociales renferment des contenus variés tels que des éléments informatifs, des valeurs, des préjugés, des stéréotypes, des normes, des éléments idéologiques, des croyances... qui sont hiérarchisés par les individus. Ces représentations ne sont pas stables, elles évoluent sans cesse. Toujours d'après Abric (2003), on peut classer les éléments en trois dimensions :

- dimension descriptive/normative : ces éléments permettent aux individus de porter des jugements sur un objet. Il s'agit de stéréotypes ou de préjugés comme « l'intelligence » dans notre cas ;
- dimension fonctionnelle : ces éléments permettent aux individus d'ajuster leurs pratiques. Il s'agit plus d'évocations d'attitudes ou de comportements, comme la « curiosité » ou la « sensibilité » ;
- dimension mixte, lorsque les éléments évoquent à la fois des éléments normatifs et fonctionnels.

Dans ses travaux, Abric (2003) nous propose un modèle de lecture pour l'analyse des représentations. C'est la théorie du noyau central. Il nous dit également que l'on peut observer une différence de nature des éléments (normatifs ou fonctionnels) selon que les personnes sont proches ou non de l'objet de la représentation.

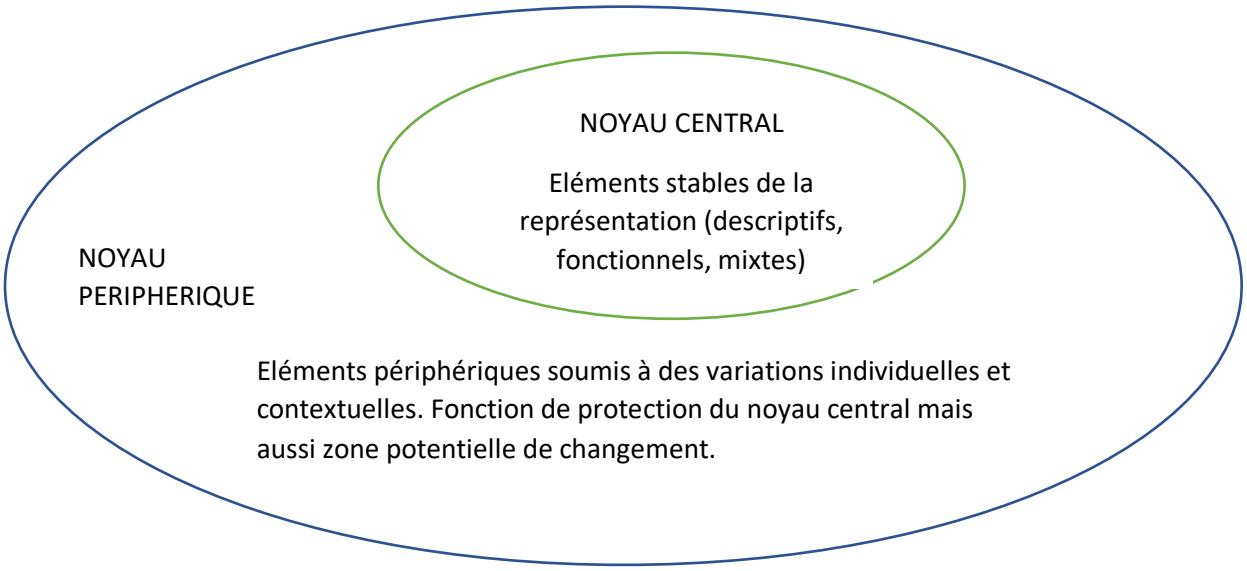



Illustration n° 3: Schéma élaboré d'après Abric, (2001,2003)

## 2.3 Quelles sont les fonctions des représentations ?

Toujours d'après Abric, on peut distinguer quatre fonctions principales aux représentations : en premier lieu, elles permettent de donner une explication au réel (fonction de savoir), puis elles permettent d'orienter nos actions (fonction d'orientation ou fonction prescriptive), de développer notre sentiment d'appartenance à un groupe (fonction identitaire) et enfin de justifier sa pratique en fonction de ce groupe (fonction de justification ou d'évaluation). En synthétisant, on peut dire que les représentations orientent les pratiques sociales d'un

groupe et que les pratiques modifient les représentations. C'est un système dynamique, en constante évolution qui permet d'adapter son comportement.

## 2.4 Comment s'élaborent les représentations ?

D'après Jodelet (2003) , les représentations se construisent dans un double processus. Elles naissent de l'interaction entre l'individuel et le collectif.

La première phase, dite d'« *objectivation* », est celle par laquelle un individu, se confrontant à des éléments nouveaux, doit les sélectionner ou les rejeter, puis leur donner un sens par rapport à ce qu'il connait déjà. Cette phase est déterminée par l'histoire personnelle de l'individu ainsi que par le groupe social auquel il s'appartient ou s'identifie. C'est pour cette raison que portant sur un même objet, les représentations diffèrent d'un groupe à l'autre.

Ensuite, le nouveau contenu sélectionné est intégré dans le système de valeur de l'individu, subjectif et indépendant de la réalité. C'est la phase « *d'ancrage* ». Les pratiques évoluent pour s'adapter au nouveau contenu.

Enfin, elles se confrontent à de nouveaux éléments et doivent se transformer. C'est un système très dynamique

## 2.5 Comment évoluent les représentations ?

De nombreux travaux portent sur l'étude du processus de transformation des représentations. Certains, comme celui de Guimelli sur la chasse (1998) mettent en évidence le rôle des pratiques comme facteurs d'évolution. Si un élément nouveau est introduit dans la représentation d'un groupe social, alors les pratiques de ce même groupe vont se modifier elles-aussi.

Dans le modèle élaboré par Abric, une représentation ne se modifie que si les éléments du noyau central sont touchés. Flament(1989) identifie 3 facteurs d'évolution des représentations :

- transformation progressive : de nouveaux éléments apparaissent mais ne sont pas en totale contradiction avec les éléments de la représentation ; ils apportent des nuances et remplacent petit à petit les anciens éléments de la représentation en s'installant dans le noyau périphérique progressivement puis en modifiant le noyau central ;
- transformation résistante : de nouveaux éléments contradictoires émergent mais l'individu arrive à gérer cette contradiction. Des « *schèmes étranges* » s'installent dans le système périphérique de la

représentation pour protéger le noyau central. La transformation de la représentation ne se produira que lorsque la gestion de ces « schèmes étranges » deviendra trop contradictoire ;

- transformation brutale : de nouveaux éléments viennent contredire de façon irréversible les éléments centraux de la représentation. Ils sont en contradiction complète et bouleversent le contenu de la représentation. L'individu n'a d'autre choix que d'intégrer ces nouveaux éléments et de mettre en place de nouvelles pratiques.

D'autres recherches, comme celle de Tafani (2003) sur la représentation de la drogue, portent actuellement sur la communication et les discours idéologiques et montrent un effet non-négligeable de leur influence sur les représentations. L'influence dite « majoritaire », parce que portée par un groupe important quantitativement ou ayant une légitimité importante, a un effet rapide sur les pratiques mais ne s'installe pas durablement dans le temps. L'influence dite « minoritaire », car portée par une quantité faible de personnes, est plus durable mais elle met beaucoup plus de temps à faire évoluer les pratiques. Des formes de résistance, ou même de rejet, peuvent d'abord intervenir. Dans ce cas, c'est le facteur « durée » qui modifie la représentation.

Dans le domaine de la représentation du haut potentiel et de l'influence, on peut aussi citer le travail de Ligner qui fait la thèse de l'influence du discours, proche du lobbying, des associations de parents d'enfants précoces, durant des dizaines d'années sur l'évolution de la posture des médias et de l'éducation nationale sur la précocité.

## 2.6 Quelles sont les représentations des enseignants et de l'opinion publique sur le haut potentiel ?

### 2.6.1 Etude préliminaire sur la représentation du haut potentiel en France

En 2009, Tavani, Zanasni et Pereira constatent une accélération de l'intérêt pour le haut potentiel lors de leur observation de la presse nationale et régionale de 2008. Ils constatent qu'une référence au haut potentiel est faite dans les journaux tous les 3,5 jours en moyenne. Ainsi, ils entament une recherche sur la représentation de celui-ci en émettant l'hypothèse d'une différence de représentation entre les personnes proches ou éloignées de la problématique du haut potentiel. Pour les personnes éloignées, l'intelligence et

les habiletés supérieures, éléments normatifs seraient plus fréquemment évoqués que chez les personnes proches de la problématique. Ils mènent leur recherche auprès de 116 participants, 75 personnes proches et 41 éloignées de l'objet « haut potentiel ». Leur hypothèse de départ est validée. Effectivement, c'est l'élément « intelligence », élément normatif, qui forme à lui seul le noyau central de la représentation chez les personnes éloignées, alors que la sensibilité, la curiosité et l'intelligence (éléments fonctionnels et normatifs) forment celui des personnes proches. Ils concluent sur la nécessité de faire évoluer la représentation des professionnels de l'éducation sur l'objet « haut potentiel » afin de répondre de façon pertinente aux besoins particuliers des élèves, besoins qui semblent se situer plus dans le champ des habiletés sociales que scolaires.

On peut retenir de cette étude que lorsque les personnes interrogées sont proches de la problématique haut potentiel, les représentations contiennent des éléments plus contrastés.

### 2.6.2 Recherches sur les représentations des enseignants sur les élèves à haut potentiel en dehors de la France

Une recherche de 2006, menée par Lee-Hammond en Australie auprès de 16 enseignants d'âges différents fait apparaître sept éléments dans la représentation du haut potentiel des enseignants. Ses entretiens font apparaître, dans l'ordre de fréquence, l'excellence, le potentiel, la rareté de ces élèves en termes de fréquence, les comportements (aspects positifs et négatifs, de l'adaptation à la rébellion), les habiletés innées ou « don de Dieu », ou les dyssynchronies. Pour les enseignants interrogés, l'enfant intellectuellement précoce est donc un élève avec beaucoup de potentiel et réussissant facilement à l'école et sans effort particulier, mais dont le comportement est atypique et parfois difficile à canaliser.

L'auteur constate que les représentations des enseignants sont assez éloignées tant du repérage de ces élèves que de leurs besoins particuliers et qu'il faudrait mettre en place des actions de formation.

Une étude menée aux USA par Speirs, Adams, Pierce, Cassady et Dixon (2007) auprès des 27 professeurs d'une école publique située dans un quartier difficile socialement et multiculturel, ayant mis en place un programme spécifique pour les élèves intellectuellement précoces montre une quinzaine d'éléments significatifs dans les représentations de ces enseignants a priori proches de l'objet « haut potentiel » : motivation, facilités, avance, créativité. Dans une moindre mesure, ils ont évoqué la curiosité et l'étendue

du vocabulaire. Leur représentation est très proche de celle de la population non-enseignante. Il est intéressant de noter que dans cette étude, les enseignants n'évoquent pas leur difficulté à enseigner aux élèves à haut potentiel, ni l'hyperactivité, l'ennui, ou la sous-réalisation, évoqués par 15 % seulement des enseignants interrogés. En revanche, cette 'étude montre que, bien qu'ayant suivi un programme de formation spécifique, les enseignants remarquent encore moins ces éléments lorsqu'il s'agit d'élèves ayant des problèmes familiaux ou peu de méthodes de travail ou encore lorsqu''ils appartiennent à des minorités ethniques (« minority students »). L'étude montre aussi que des caractéristiques propres à l'expression du haut potentiel dans les milieux défavorisés, telles que la sous-réalisation ou la prégnance de la tradition orale, la verve, ne sont pas prises en compte par les enseignants. Pour conclure, on peut dire que les enseignants identifient moins bien les élèves à haut potentiel lorsque qu'ils sont en difficulté ou issus des minorités ethniques hispaniques, indiennes ou afro-Américaines. Cela explique en partie pourquoi les communautés indiennes ou afro-Américaines sont très sous-représentées dans les programmes pour enfants à haut potentiel présents dans cet établissement. Chez ces enseignants, la représentation de l'EIP reste centrée sur l'habileté intellectuelle, même après avoir suivi une action de formation. L'enfant intellectuellement précoce est perçu comme un élève issu d'une communauté blanche ou asiatique, motivé par l'école, créatif et en réussite scolaire. Il est aussi intéressant de retenir que l'aspect « créativité » est présent dans cette recherche américaine, alors qu'il est absent de la recherche française précédemment citée. Pourtant, la créativité constitue une caractéristique importante du fonctionnement spécifique des EIP.

Les conclusions d'une autre recherche, menée auprès de 170 futurs enseignants en formation au Brésil (Wechsler, Suarez, 2015), portent sur les effets de la formation sur la question de l'éducation des élèves à haut potentiel. Pour ces futurs enseignants en formation, l'EIP est un élève qui a des facilités pour apprendre, qui est motivé, qui va vite et qui possède une grande mémoire. Les étudiants évoquent le caractère inné et génétique du haut potentiel pour expliquer le fait que ces élèves doivent être pris en charge dans des structures spécialisées car l'école ne peut avoir d'impact ou d'effet bénéfique sur eux. On peut probablement y voir aussi l'expression d'une éventuelle difficulté à enseigner à ces élèves pour ces futurs professeurs. De même, et peut-être pour les mêmes raisons, il n'y a pas d'évocation de la difficulté, de la sensibilité, de la dysharmonie ou des habiletés sociales. Les auteurs concluent que la formation de ces jeunes et futurs enseignants est incomplète en la matière car leur représentation est partielle, voire erronée.

On le voit, les représentations du haut potentiel chez les enseignants sont souvent éloignées de l'état de la recherche en la matière et par conséquence, des besoins de ces élèves. C'est le cas même lorsqu'ils ont participé à des actions de formation, ou qu'ils exercent dans des établissements qui accueillent des programmes spécifiques à destination des EIP. Les représentations restent centrées sur l'intelligence, la facilité, la motivation voire « le don » et font peu état de la sensibilité, des dyssynchronies ou de l'ennui par exemple.

Il est aussi important d'être attentif aux problèmes d'identification des élèves dans les milieux défavorisés socialement, dans lesquels il semble que les élèves à haut potentiel soient moins bien repérés et restent donc sans réponse à leurs besoins particuliers.

Tous ces éléments me permettent de poser plusieurs hypothèses pour ma recherche :

Hypothèse 1 : les représentations des enseignants sont très éloignées de l'état actuel de la recherche sur les EIP. Les représentations sont proches des représentations du grand public. Les enseignants les plus expérimentés sont le plus éloignés de l'état de la recherche, la représentation des enseignants moins expérimentés est plus contrastée.

Je m'attends à une grande concentration d'éléments descriptifs, de type normatif.

Hypothèse 2 : les représentations sont proches de l'état de la recherche mais les éléments sont centrés sur le côté fonctionnel, qui organise les pratiques, en particulier sur la forte présence d'éléments « négatifs » en rapport avec les difficultés scolaires ou psychosociales. Les enseignants peuvent ainsi prendre en charge les EIP sans conflit de loyauté ou de « noblesse » (Lignier, 2012), il y a une certaine réticence à prendre en compte les besoins particuliers de EIP qui ne sont pas en difficultés scolaire.

Je pense aussi obtenir des différences significatives entre les enseignants de REP et non-REP.

Hypothèse 3 : les représentations des enseignants sont proches de l'état de la recherche mais l'inclusion des EIP pose des problèmes de capacité à enseigner, de posture de l'enseignant.

Je m'attends alors à recueillir des éléments fonctionnels de type « agitation », « perturbateur », « difficile » mettant en cause l'ordre scolaire.

Hypothèse 4 : les éléments évoqués sont consensuels et concordants, mixtes. Ils ont une dimension descriptive et évaluative, plus axées sur le type de pratiques professionnelles mise en œuvre (différencier, adapter ). Les enseignants ont été confrontés à des enfants EIP et la brutalité de l'écart entre la réalité et

leurs représentations initiales ainsi que l'irréversibilité de la situation a entrainé un changement brutal de la représentation et de leur pratique.

Ces hypothèses constituent la suite de ce travail, qui sera exposé en partie 3.

# Partie 3 : Quelles sont les représentations des enseignants du 1er degré sur les élèves intellectuellement précoces ?

Cette partie s'attachera dans un premier temps à produire et analyser les résultats de la recherche, puis à les discuter en les mettant en lien avec d'autres recherches portant elles-aussi sur les représentations sur le haut potentiel qui ont été présentées dans la deuxième partie de ce mémoire.

## 3.1 Quelle méthodologie choisir pour étudier les représentations sociales ?

Dans le cadre des représentations sociales, les approches quantitatives et qualitatives sont préconisées :

*« L'étude des représentations sociales doit s'appuyer sur des approches pluri-méthodologiques, tant quantitatives que qualitatives. Le croisement des données issues d'un entretien et d'un questionnaire est souhaitable et fortement recommandé.* » (Grenon, Larose, Carignan, 2013)

Ma méthodologie s'appuie sur cette préconisation, en utilisant une progression, des outils et méthodes adaptés, décrits ci-après.

### 3.1.1 Recueillir le contenu des représentations

Il existe plusieurs méthodes pour recueillir les contenus des représentations sociales. Elles sont décrites très précisément dans l'ouvrage dirigé par Abric (2003).

Certaines s'appuient sur les productions des interrogés dans des questionnaires, des questionnaires de caractérisation, avec classement de propositions par exemple**,** ou des entretiens. On peut les qualifier d'interrogatives. Elles produisent beaucoup de contenu, une grande quantité de données à traiter. Elles demandent un temps long pour recueillir puis traiter les données mais ont l'avantage d'être plus qualitatives et de faire une analyse du contenu des représentations. Cette méthode est le plus fréquemment utilisée en début de recherche et elle permet d'identifier quelques éléments constituant les représentations et de faire émerger de nouvelles questions de recherche. De fait, elle est souvent suivie d'une phase plus quantitative, permettant de mesurer l'ampleur des éléments identifiés.

Dans le même esprit, Il est aussi possible d'utiliser des méthodes figuratives, faisant appel à des représentations graphiques. Ces méthodes sont particulièrement adaptées pour récolter les représentations

de personnes peu « bavardes » mais demandent de rencontrer les personnes. Comme la méthode précédente, elle peut être suivie d'une phase quantitative.

Enfin, d'autres sont dites « associatives », c'est-à-dire qu'elles provoquent chez les interrogés toute une série de mots ou d'expressions à partir d'un mot ou groupe de mots inducteurs. Ces méthodes d'« associations libres » sont principalement recommandées pour les recherches nécessitant un accès rapide et simple aux données. Les données recueillies sont de deux ordres. L'ordre quantitatif, qui donne une bonne illustration de l'aspect collectif de la représentation est obtenu par l'indice de fréquence. L'ordre plus qualitatif, qui illustre des aspects plus individuels, s'obtient par la prise en compte du rang d'apparition. Ces données sont croisées dans un tableau, appelé « prototypique » (Abric, 2003).

| | | Importance (rang moyen d'apparition) | |
|---|---|---|---|
| | | fort | faible |
| Fréquence (indice de fréquence) | forte | CASE 1<br>Zone du noyau central<br>Les éléments les plus fréquents et dont le rang est fort.<br>C'est parmi ces éléments que se trouvent les éléments centraux. | CASE 2<br>1re périphérie<br>Les éléments fréquents mais ayant un rang d'apparition faible.<br>Ces éléments constituent la périphérie c'est-à-dire des éléments qui sont importants mais non-centraux et qui protègent le noyau central. |
| | faible | CASE 3<br>Eléments contrastés<br>Elements ayant une fréquence plus faible mais un rang d'apparition fort.<br>Elements qui peuvent faire apparaître des sous-groupes. | CASE 4<br>2e périphérie<br>Elements ayant une fréquence et un rang faible.<br>Ces élément constituent une périphérie plus lointaine, c'est-à-dire des éléments peu évoqués dont le rang est faible. |

Illustration n°4 : fonction des cases du tableau d'analyse

Enfin, Il est possible d'approfondir ce travail de recueil par une phase d'analyse plus qualitative, sous forme d'entretiens ou de questionnaires, d'analyse de documents. Ces méthodes nécessitent l'élaboration d'hypothèses en amont et de la constitution de variables.

Dans le cadre de cette recherche, c'est cette dernière méthode, analyse prototypique et contrôle de la centralité, puis entretiens, que je vais utiliser car je souhaite tester un certain nombre d'hypothèses.

#### *3.1.1.1 phase 1*

Un pré-test du questionnaire d'associations libres, sous forme papier, a été effectué auprès de 8 enseignants de l'école élémentaire dans laquelle j'ai réalisé mon stage. Il a permis de reformuler le texte et de mieux cibler les variables. J'ai enlevé par exemple la variable « sexe » qui ne semblait pas pertinente dans ce cas et j'ai remplacé l'item « âge » par « ancienneté » car il permettait de mieux catégoriser.

Pour des raisons pratiques et opérationnelles, j'ai sollicité par l'intermédiaire de 10 listes de diffusions académiques d'écoles élémentaires et maternelles (Nancy-Metz, Poitiers, Rennes, Grenoble, Caen, Versailles, Toulouse, Lyon, Orléans-Tours, Nantes), les enseignants du 1er degré, c'est-à-dire les enseignants des écoles maternelles et élémentaires. J'ai utilisé les mails des écoles afin de permettre aux volontaires de participer anonymement. 1538 écoles ont reçu ce mail.

Le message « *étudiante en Master 2 « enfants à besoins particuliers », je mène une recherche sur les représentations des enseignants du 1er degré sur les enfants intellectuellement précoces. Je vous propose de remplir un questionnaire en ligne en suivant le lien suivant* » a constitué le corps du mail envoyé. Le lien pour le questionnaire a aussi été diffusé sur deux forums d'enseignants du 1er degré : « E.D.P » et « planète Cartables ». Ces multiples diffusions avaient pour objectif principal de varier la population interrogée sur les plan géographique et de l'ancienneté ainsi que d'obtenir un échantillon assez large, permettant de recueillir des données et de traiter les variables « zone d'enseignement », « ancienneté » et « proximité avec un EIP ».

Cependant, cette méthode de diffusion connaît des limites. Premièrement, le directeurs et directrices d'école ont pu faire le choix de ne pas transmettre le message à leurs adjoints par manque de temps, ou d'intérêt pour le sujet par exemple. Deuxièmement, il est probable que seuls les enseignants intéressés par le sujet aient choisi de répondre, ce qui est un biais à prendre en compte lors de l'analyse des données.

Le questionnaire a été hébergé par google form :

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfqmazfyoXOXdteCJR1UkDNhbbkCSgeZKJqIlJcliQAr5oDMQ/viewform

Il a été indiqué que le traitement des données est strictement confidentiel et anonyme. Seules des informations concernant les variables ancienneté, milieu d'enseignement et proximité (personnelle, familiale, professionnelle) avec les EIP ont été ajoutées au questionnaire d'association libre. Les interrogés ont aussi eu la possibilité de laisser un mail s'ils étaient volontaires pour participer à la deuxième étape de la recherche. La garantie d'anonymat m'a obligée à ne pas cocher l'option « recueil du mail » qui était pourtant un moyen de vérifier que les participants n'aient répondu qu'une fois. Cependant, je pense que la quantité des réponses permet de rendre ce biais moins prégnant.

J'ai bâti un questionnaire en deux phases, permettant un double traitement quantitatif/qualitatif, en m'appuyant sur la méthodologie des recherches menées sur les EIP et le haut potentiel, comme dans la recherche de Tavani, Zanasni et Pereira (2009) par exemple.

* recherche de la fréquence d'apparition des termes, permettant une approche quantitative.

Cette première tâche a résidé dans l'évocation de 5 mots ou expressions libres autour du terme « enfant intellectuellement précoce ». Ce premier temps a permis le calcul d'un indice de fréquence d'apparition.

La question : *Quels sont les 5 mots ou expressions qui vous viennent spontanément à l'esprit pour décrire un « élève intellectuellement précoce » (EIP).*

* puis recherche du rang d'apparition, permettant une approche plus qualitative (Abric, 2003)

Dans cette deuxième étape, les interrogés se sont vu proposer une tâche de hiérarchisation par importance des mots donnés dans la tâche 1. Ce deuxième temps a permis cette fois le calcul d'un indice de rang d'apparition.

La question : *A présent, veuillez classer les mots ou expressions que vous venez d'écrire selon l'importance que vous leur accordez. Pour cela, merci de les réécrire dans l'ordre, le premier étant celui que vous considérez comme le plus important, le dernier étant celui que vous considérez comme le moins important.*

La collecte des données de cette 1re phase a eu lieu en décembre et s'est clôturée le 03/01/2017.

246 questionnaires ont été retenus car complets et conformes à la consigne, 6 ont été exclus, soit un taux de retour de 16,51 %. Ce chiffre peu élevé interroge sur l'intérêt porté par les enseignants à la problématique ainsi que sur la validité de la population. En effet, on peut émettre l'hypothèse que les enseignants qui ont répondu sont ceux qui sont intéressés par le sujet, ce qui risque de donner des résultats non-généralisables. C'est un point à prendre en considération lors de l'analyse des résultats.

Les données ont été exportée dans un fichier Excel, qui a été nettoyé orthographiquement (orthographe lexical, majuscules, espaces, réponses incomplètes).

Enfin, elles ont été 'analysées à l'aide du logiciel « Sphinx iQ2 » et rangées dans un tableau, dit *« prototypique »* (Abric, 2003).

#### *3.1.1.2 Phase 2 : recherche de la zone muette de la représentation et contrôle de sa centralité (Abric, 2003)*

La simple analyse du contenu de la représentation ne permet pas d'aboutir à des conclusions définitives car certains éléments des représentations peuvent rester cachés. *« Les quelques travaux actuellement réalisés sur cette question montrent que certains éléments du noyau central sont dans la zone muette et que la signification de la représentation, telle qu'on pourrait l'imaginer à travers les discours retenus est totalement fausse : des éléments essentiels n'ont pas été pris en compte. »* (Abric, 2003, p.75).

Il faut donc aussi s'attacher à identifier les éléments non-normatifs des représentations.

Parmi les méthodes permettant la révélation de cette zone muette, qui est constituée d'éléments non-activés ou non-exprimables, je pense utiliser celle de « la tâche associative de substitution » développée par Guimelli et Deschamps (2000) lors d'une étude sur les Gitans. Elle présente l'avantage de s'appuyer sur une tâche déjà connue par les intéressés qui se placent dans un rôle différent du leur et ont plus de facilité à exprimer des contenus parfois moins acceptables socialement.

J'ai envoyé par mail le lien du nouveau questionnaire aux 137 enseignants qui se sont déclarés volontaires et ces derniers ont réalisé les mêmes tâches que pour le premier questionnaire en changeant de posture. https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdiQiyrtELF2FfOR0U3LwMZf4C-CVkRCd9HEZbQWU78HyVAzw/viewform

Le choix de la posture « parent d'élève » m'a semblé opportune car il existe justement une certaine incompréhension entre parents et enseignants sur le sujet du haut potentiel.

Pourtant,

« *De nombreuses études, toutes anglo-saxonnes se sont attachées à vérifier la fiabilité de l'identification des élèves surdoués par les enseignants. L'efficience qui mesure le nombre d'enfants réellement surdoués rapporté au nombre d'enfants désignés comme tels donne des pourcentages qui dépassent rarement 40%. […] Certaines études avancent même une identification parentale de la précocité intellectuelle proche de 80% et donc bien supérieure à l'identification enseignante* » (Wahl, 2015, p 62-63).

Voici le texte du questionnaire 2 permettant la tâche de substitution :

*« Vous allez répondre aux mêmes questions que lors du 1er questionnaire mais, sauf pour la première partie de présentation, vous ne vous placerez plus comme des professionnels de l'enseignement. Essayez de répondre comme si vous étiez simplement des parents d'élèves par exemple. »*

Comme pour le premier questionnaire, le traitement des réponses est strictement anonyme et confidentiel. La campagne de collecte des données a touché 53 enseignants et s'est terminée le 13/02/2017, soit un taux de retour de 38,6% pour cette deuxième phase.

Enfin, ces données ont également été traitées à l'aide du logiciel « Sphinx iQ2» et viennent enrichir le tableau, dit « prototypique » construit en phase 1 (Abric, 2003) avec les nouveaux éléments recueillis.

### 3.1.2 Analyser les éléments de la représentation en fonction des variables

Pour répondre à la deuxième question de recherche, qui concerne la diversité de la représentation des enseignants sur les EIP, les données recueillies lors de la phase 1 ont été comparées en établissant des variables par expérience/zone d'exercice/sensibilisation à la problématique EIP dans la famille ou le milieu professionnel.

Ce travail a fait l'objet de représentations visuelles issues du logiciel Sphinx iQ2.

Pour rappel, mes hypothèses sont les suivantes :

Hypothèse 1 : les représentations des enseignants sont très éloignées de l'état actuel de la recherche sur les EIP. Les représentations sont proches des représentations du grand public. Les enseignants les plus expérimentés sont le plus éloignés de l'état de la recherche, la représentation des enseignants moins

expérimentés est plus contrastée. Je m'attends à une grande concentration d'éléments descriptifs, de type normatif.

Hypothèse 2 : les représentations sont proches de l'état de la recherche mais les éléments sont centrés sur le côté fonctionnel, qui organise les pratiques, en particulier sur la forte présence d'éléments « négatifs » en rapport avec les difficultés scolaires ou psychosociales. Les enseignants peuvent ainsi prendre en charge les EIP sans conflit de loyauté ou de « noblesse » (Lignier, 2012), il y a une certaine réticence à prendre en compte les besoins particuliers de EIP qui ne sont pas en difficultés scolaire. Je pense aussi obtenir des différences significatives entre les enseignants de REP et non-REP.

Hypothèse 3 : les représentations des enseignants sont proches de l'état de la recherche mais l'inclusion des EIP pose des problèmes de capacité à enseigner, de posture de l'enseignant. Je m'attends alors à recueillir des éléments fonctionnels de type « agitation », « perturbateur », « difficile » mettant en cause l'ordre scolaire.

Hypothèse 4 : les éléments évoqués sont consensuels et concordants, mixtes. Ils ont une dimension descriptive et évaluative, plus axées sur le type de pratiques professionnelles mise en œuvre (différencier, adapter ). Les enseignants ont été confrontés à des enfants EIP et la brutalité de l'écart entre la réalité et leurs représentations initiales ainsi que l'irréversibilité de la situation a entrainé un changement brutal de la représentation et de leur pratique.

### 3.1.3 Identifier les éléments de transformation des représentations

Afin d'identifier des éléments de transformation de la représentation des enseignants sur les EIP, j'ai choisi de mener trois entretiens non-directifs dans un établissement scolaire élémentaire menant pour l'année 2016-2017 une expérimentation de dispositif à destination des enfants intellectuellement précoces. Les enseignants interrogés sont ceux qui enseignent cette année dans leur classe à des élèves intellectuellement précoces.

J'ai profité d'autre part de l'opportunité de réaliser un stage filé tout au long de l'année scolaire dans cet établissement pour observer de façon précise le fonctionnement du dispositif dans tous ses aspects : axe enfants, axe parents et axe enseignants.

Les élèves EIP qui participent au dispositif sont volontaires, ainsi que leurs parents. Ils doivent avoir été diagnostiqués EIP par le psychologue scolaire, ou par un psychologue libéral ayant transmis ses conclusions au psychologue scolaire.

Des ateliers sont mis en place sur le temps de l'Aide Personnalisée, soit 45 mn par semaine.

Ils sont menés par une enseignante de l'école élémentaire et, plus ponctuellement, par une enseignante de l'école maternelle dans l'objectif de valoriser la liaison Grande section-CP.

Ils poursuivent un objectif principal, qui est celui de rétablir une relation positive entre les élèves à haut potentiel et l'école afin de prévenir les ruptures de parcours, les troubles anxieux et le décrochage scolaire.

L'axe parent consiste en des rencontres régulières entre parents afin de favoriser les échanges sur la relation école/famille, des rencontres entre parents et enseignants afin de consolider la relation de confiance.

Concernant les enseignants, le dispositif prévoit des actions de formation de l'équipe, ponctuelles, en matière de haut potentiel ainsi que la mise en place d'un groupe de travail de circonscription.

Dans le cadre de ce stage, j'ai pu observer les ateliers proposés aux élèves, participer au groupe de travail de la circonscription sur cette problématique, participer aux échanges avec les parents. Il m'a aussi été demandé de produire des outils pour améliorer le parcours des élèves et de proposer des outils de formation pour les enseignants.

La durée de ce stage m'a permis de saisir des éléments qu'il aurait été difficile d'obtenir sur une période réduite.

Les trois entretiens avaient pour objectif d'illustrer cette hypothèse 4, *« les enseignants ont été confrontés à des enfants EIP et la situation a entrainé un changement de leur représentation et de leur pratique* » et, éventuellement, d'identifier d'autres éléments qui n'auraient pas été révélés par l'analyse des données quantitatives.

L'identification de ces élèves n'est pas de leur fait, les enfants ont été identifiés les années précédentes et ces trois enseignants exercent dans cet établissement public seulement depuis la rentrée 2016-17. Ils ont donc appris à la rentrée que ces élèves à profil particulier faisaient partie de leur classe. Le 1er enseignant scolarise 4 EIP (3 garçons et une fille) en CM2, le second scolarise 1 EIP (1 garçon) en CE1 et le troisième en scolarise 3 (2 garçons et 1 fille) en CP.

J'ai mené ces entretiens la semaine du 10 au 14 avril 2017. Les enseignants, volontaires, ont été enregistrés et ces enregistrements ont été retranscris. Une retranscription est proposée à titre d'illustration en annexe. Il leur a été proposé de les relire. Ma proximité avec les enseignants interrogés explique l'utilisation du

tutoiement et des prénoms. Pour autant, j'ai essayé de ne pas influencer les réponses en utilisant des reformulations, en laissant suffisamment de place aux silences et aux pauses, en utilisant des relances favorisant différents angles d'approche pour recentrer les propos sur le sujet.

## 3.2 Résultats et analyse

### 3.2.1 Phase 1

Nous allons nous intéresser dans un premier temps à la phase 1 de la recherche, c'est-à-dire celle qui permet de faire émerger le contenu de la représentation des enseignants du 1er degré sur le haut potentiel.

#### *3.2.1.1 Population*

Lors de la première phase de recherche, 246 questionnaires ont été retenus (N= 246).

On peut constater que l'ancienneté des répondants dans le métier de professeurs des écoles est relativement bien répartie, avec cependant une plus grande représentation des enseignants ayant entre 8 et 23 ans d'expérience.

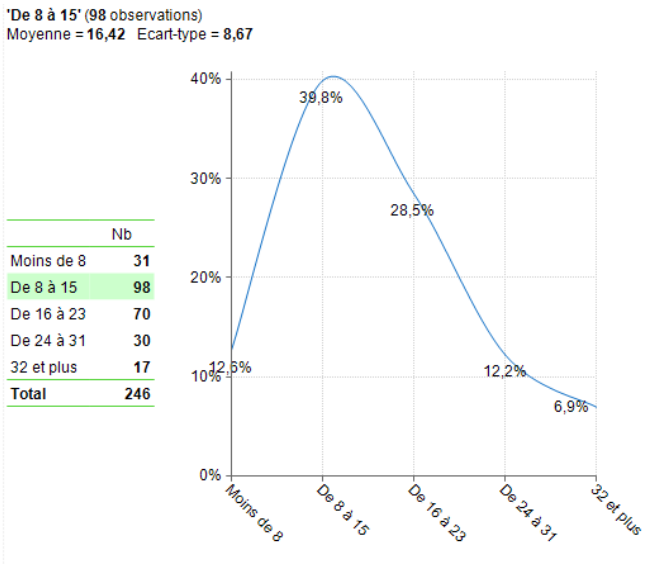



Illustration n°5 : ancienneté dans le métier de professeur des écoles

De même, il existe une bonne répartition de la population au niveau des zones géographiques d'enseignement. Afin d'ajuster cette variable avec l'hypothèse d'une corrélation entre l'enseignement en REP

ou non-REP, j'ai volontairement associé les réponses REP urbaine/REP rurale afin de créer les variables REP et autres (urbain, périurbain, rural).

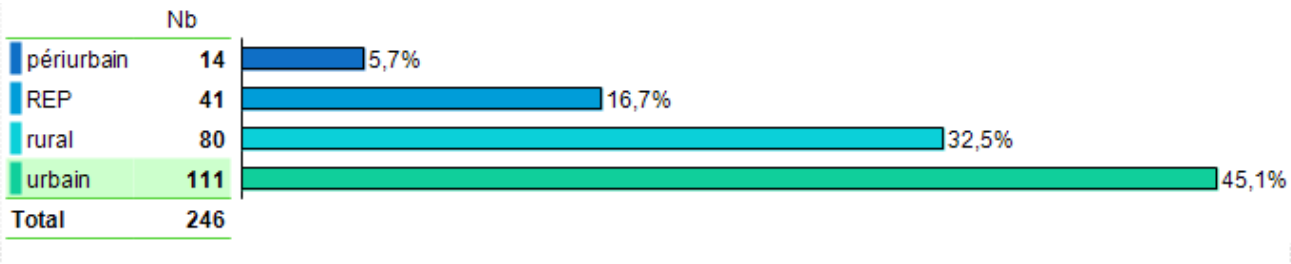



Illustration n° 6 : répartition de la population selon la zone d'enseignement

Enfin, et cela corrobore en partie le constat d'une population de répondants volontaires certainement peu-représentative de l'ensemble de la population enseignante du 1er degré, la variable « proximité » professionnelle ou personnelle avec la problématique des enfants intellectuellement précoces montre un déséquilibre entre les répondants. 160 répondants sont touchés par la problématique, soit 65% des répondants. C'est un point de vigilance à prendre en considération dans l'analyse des résultats.

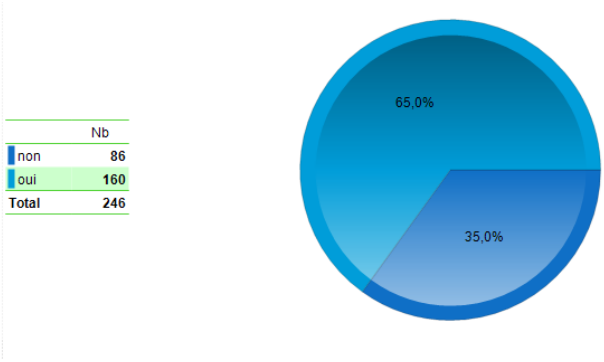



Illustration n° 7 : répartition de la population selon la proximité professionnelle ou personnelle avec des EIP

### *3.1.1.2 Résultats issus du questionnaire initial*

J'ai d'abord procédé à un nettoyage orthographique des données, puis grammatical (singulier et pluriel), puis à une simplification sémantique en les regroupant par racine : « vivacité » avec « vif », « intelligence » avec « intelligent » par exemple. Ensuite, les données ont été exportées dans le logiciel Sphinx iQ2, logiciel de traitement des données qualitatives.

Le corpus de mots produits à la question 1 est égal à 2084 ; le lexique (nombre de mots différents) est égal à 617.

Les mots produits à la première question permettent de calculer une fréquence d'apparition. Ils sont classés dans le tableau en fonction de la fréquence d'apparition médiane. J'ai choisi de me limiter aux 20 premiers mots les plus fréquemment produits. On utilisera dans cette première partie de recherche une fréquence supérieure à 7 % ou fréquence inférieure à 7 %. Concernant le rang d'apparition, un coefficient de 5 points a été donné au 1er mot, 4 pour le second, 3 pour le troisième, 2 pour le quatrième et enfin 1 pour le dernier. La médiane de l'indice de rang d'apparition se situe à 5. Là aussi, je me suis concentrée sur les 20 premiers mots les plus fréquents de chaque rang. Ainsi, il est possible de ranger une grande partie des mots produits dans un tableau dit « prototypique » (Abric, 2003).

| Fréquence (indice de fréquence) | Importance ( indice de rang d'apparition) > 5 | Importance ( indice de rang d'apparition) = ou < 5 |
|---|---|---|
| Forte > 7 % | CASE 1<br>Noyau central<br>Vif ( 19,5 % ; 36,4 )<br>Sensible ( 18,7 % ; 33,8)<br>Décalage ( 17,5 % ; 26)<br>Intelligence ( 17,5 % ; 33)<br>Curiosité ( 17,5 % ; 29,2)<br>Rapidité (16,7 % ; 22)<br>Ennui ( 15,9 % ; 25,6)<br>Difficultés ( 14,6 % ; 22,6)<br>Différent (10,2 % ; 17)<br>Agitation (7,7 % ; 11,4) | CASE 2<br>1re périphérie<br>Difficile ( 7,7 % ; 5 ) |
| Faible < 7 % | CASE 3<br>Elements contrastés<br>Brillant (5,7 % ; 8)<br>Avance (6,9 % ; 8,8)<br>Surdoué ( 4,9 % ; 5,8 )<br>Esprit ( 4,9 % ; 9,6)<br>Besoins (2,87 % ; 5,6)<br>Différenciation (6,97 % ; 5,6) | CASE 4<br>2e périphérie<br>Scolaire ( 5,7 % ; 0,6)<br>Emotion (4,1 % ; 4,8)<br>Soufrance (4,1 % ; 5,2)<br>Echec (4,92 % ; 2,2)<br>Perturbateur (2,87 % ; 1,2)<br>Insolent ( 1,23 %; 0,6)<br>Echec ( 4,5 % ; 2,2)<br>Comportement (4,5 % ; 3,2)<br>Mal ( 4,5 % ; 5)<br>Mémoire ( 4,1 % ; 2,4 )<br>Complexité (1,23 % ; 3,8)<br>Intéressé ( 2,87 %; 7,2) |

Illustration n° 8 : tableau prototypique phase 1

C'est parmi les 10 éléments présents dans la case 1 que se trouvent les éléments centraux. Les éléments relevés sont soit d'ordre descriptif et évoquent les caractéristiques cognitives ou conatives propres aux élèves (vif, sensible, intelligent, curiosité) soit fonctionnel et ils évoquent alors le comportement scolaire des élèves (ennui, rapidité, difficultés, agitation). Les éléments « décalage » et « différent » peuvent être rapprochés par la connotation négative qu'ils donnent au vécu scolaire des EIP. Pour le groupe répondant, l'enfant intellectuellement précoce est donc perçu comme un élève intelligent, vif, sensible, en décalage et ayant des besoins particuliers (soit parce qu'il est en difficulté, soit parce qu'il s'ennuie). Cette représentation est finalement assez éloignée de la représentation du grand public.

Etonnamment, on trouve un seul élément dans la première périphérie, l'adjectif « difficile », qui assure le rôle de protection du noyau central. Le mot « difficile » peut être entendu de plusieurs manières : difficile pour l'élève (en rapport avec le décalage et l'ennui par exemple), difficile pour les autres élèves (à mettre en parallèle avec l'agitation par exemple) et difficile pour l'enseignant (à rapprocher alors du mot « difficultés », qui peut être entendu comme difficulté scolaire, difficulté d'adaptation aux pairs et difficulté à enseigner). Ce résultat valide en partie l'hypothèse 3 de cette recherche, hypothèse qui propose que, lorsque les représentations des enseignants sont proches de l'état de la recherche, ce qui est le cas ici, mais que l'inclusion des EIP pose des problèmes de capacité à enseigner, de posture de l'enseignant, des éléments fonctionnels de type « agitation », « perturbateur », « difficile » mettant en cause l'ordre scolaire apparaissent. Ce seul élément « difficile » résume à lui-même la problématique et suffit à protéger les éléments du noyau central par son aspect englobant. L'identité professionnelle des enseignants est perturbée et demande à évoluer. C'est le cas ici, dans le domaine de la précocité, mais c'est aussi le cas dans tous les autres champs des besoins particuliers. Les représentations des enseignants sur le métier lui-même percutent cette nécessité de l'inclusion et rendent « difficile » le quotidien de classe. Il est alors « difficile » d'enseigner à des élèves « difficiles ». Une recherche qui porterait sur les représentations des enseignants sur leur métier, permettrait d'identifier les freins et leviers en matière d'inclusion. Depuis la loi de 2005 sur le handicap, et encore plus depuis la loi de refondation de l'école de 2013, l'inclusion de élèves à besoins particuliers est un objet d'évolution majeur du métier d'enseignant et c'est aussi l'une des sources de questionnement, parfois d'inquiétude de la part des enseignants, comme on peut le lire dans les échanges entre enseignants dans les forums spécialisés. Evolution des représentations et évolution des pratiques sont intimement liées, c'est donc un travail qu'il faut entamer. Des recherches, comme celle de Dunand et Feuilladieu (2014) portent sur les gestes professionnels des enseignants en direction des élèves à besoins particuliers et montrent que la réussite de l'école inclusive passe par une intégration des *« gestes professionnels spécifiques aux gestes professionnels génériques* », dans une optique d'universalisation.

Enfin, comme attendu, la case trois contient des éléments contrastés : éléments à connotation positive (brillant, avance, surdoué) qui relèvent de la description de l'élève et éléments à connotation négative (besoins, adaptations) qui eux font référence à la pratique de classe. Il sera donc intéressant de les confronter à la fois à l'ancienneté des enseignants, leur zone géographique d'enseignement et leur proximité avec les EIP afin de pouvoir dégager des sous-groupes dans la population interrogée et de nuancer.

### 3.1.2 Phase 2 : recherche de la zone muette

#### *3.1.2.1 Population*

La deuxième phrase de questionnaire a concerné 52 enseignants ayant répondu à la phrase 1 et qui se sont portés volontaires pour continuer (N = 52). Le traitement des données a suivi la même procédure que pour la phase 1.

Au niveau de l'ancienneté dans le métier, il n'y a toujours pas de différence significative entre les deux populations.

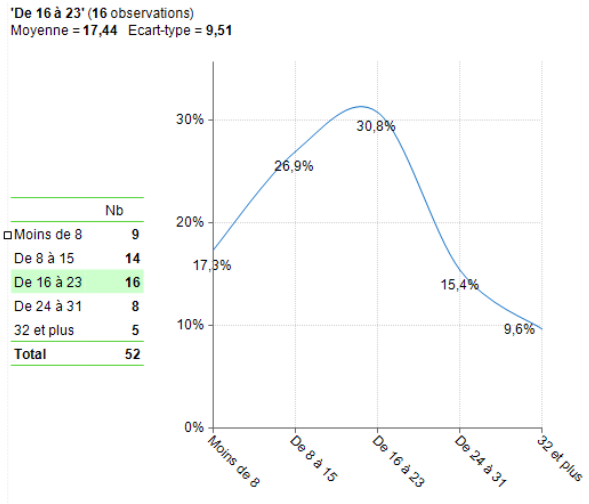



Illustration n° 9 : ancienneté dans le métier de professeur des écoles

Concernant la zone géographique d'enseignement, la population reste stable, sauf pour l'item « zone rurale » qui est un peu plus sous-représentée que dans la population de la phase 1. Cela n'aura pas d'impact dans la mesure où les zones d'enseignement « urbain », « rural » et « périurbain » sont rassemblés dans une même catégorie pour être comparés à la zone « REP ».

Taux de réponse : **100,0%**

| | Nb |
|---|---|
| périurbain | **1** |
| rep | **8** |
| rural | **19** |
| urbain | **24** |
| **Total** | **52** |

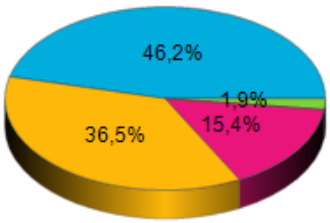



Illustration n°10 : répartition de la population selon la zone d'enseignement

Quant à la proximité avec la problématique EIP, elle est encore plus significative dans la population de la phase 2. En effet, 41 enseignants (soit 78,8%) se déclarent proches professionnellement ou personnellement de la problématique EIP contre 11 (soit 21, 2%) qui ne le sont pas. On peut sans trop de doute penser que dans cette phase, la population des répondants est très certainement éloignée de celle de l'ensemble des enseignants du 1er degré. Il sera intéressant de voir si de nouveaux éléments apparaissent dans la zone centrale alors que la population est ainsi distribuée qu'elle est censée posséder plus de connaissances cliniques.

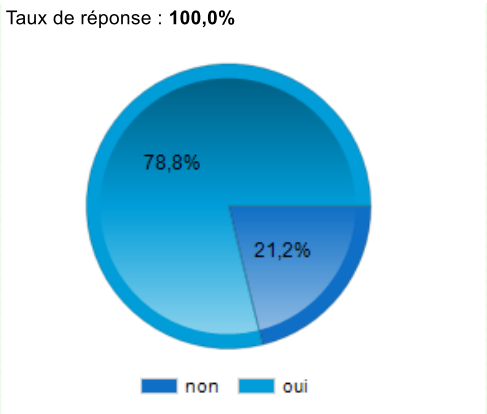



Illustration n°11 : répartition de la population selon la proximité professionnelle ou personnelle

### *3.1.2.2 Résultats issus du questionnaire « tâche de substitution »*

Le second questionnaire, adressé aux enseignants qui se sont portés volontaires en fin de première partie, contient 333 mots et un lexique de 169 mots. Il a fait l'objet du même traitement que le premier. Il est destiné

à mettre en évidence d'éventuels éléments non-normatifs ; éléments qui peuvent être intégrés au noyau central de la représentation.

| | | Importance (indice de rang d'apparition) | |
|---|---|---|---|
| | | > 5 | < 5 |
| Fréquence (indice de fréquence) | Forte > 9 % | CASE 1<br>Noyau central<br>Intelligence ( 21,2 % ; 8)<br>Rapidité ( 17,3 % ; 27)<br>Avance ( 13,5 % ; 6,2)<br>Sensible ( 11,5 % ; 5,6) | CASE 2<br>1re périphérie<br>Ennui ( 17,3 % ; 4,6 )<br>Difficultés ( 15,4 % ; 3,2)<br>Différent ( 11,5 % ; 3,6)<br>Vif ( 13,5 % ; 2,6)<br>Brillant ( 11,5 % ; 4)<br>Décalage ( 9,6 % ; 3,4)<br>Souffrance ( 9,6 % ; 3) |
| | Faible < 9 %<br>< 7 % | CASE 3<br>Elements contrastés | CASE 4<br>2e périphérie<br>Curiosité ( 7,7 % ; 3,6)<br>Différenciation ( 7,7 % ; 3,2)<br>Echec (7,7 % ; 1,4 )<br>Fragile ( 7,7 %; 3,4)<br>Incompréhension (7,7 % ; 2,2)<br>Angoissé ( 5,8 % ; 1,6)<br>Attachant (5,8 % ; 1,4)<br>Besoins (5,8 % ; 3,8) |

Illustration n°12 : tableau prototypique phase 2

Seuls 4 éléments sont présents dans la case 1, alors qu'il y en avait 10 dans la première phase. Nous pouvons retrouver dans la case 1 certains mêmes éléments que pour la phase 1 comme avec les éléments « intelligence », « rapidité », et « sensible ». L'élément « avance », placé avant « sensibilité » fait son apparition alors qu'il était présent dans la zone contrastée de la phase 1, c'est un élément qu'il faudrait donc

prendre en considération dans la représentation des enseignants sur les EIP. Dans cette tâche de substitution, un enfant intellectuellement précoce semble donc être un enfant intelligent, rapide et en avance, toujours sensible. Le terme précocité est alors bien adapté à la représentation car il sous-tend cette avance. On peut faire l'hypothèse que cet élément « avance » , même s'il n'est pas placé en première position dans le tableau, est un élément caché lors de la phase 1 et qu'il constitue un élément central et peut constituer un frein à une scolarisation efficiente des EIP par ce qu'il sous-tend.

Concernant la case 3, aucun élément n'a pu être classé, ce qui peut être interprété comme une certaine homogénéité dans la représentation. La position de parent d'élève semble plus homogène dans ses réponses et aucun sous-groupe n'apparait.

Au contraire, on trouve nombre d'éléments présents dans la case « noyau central » à la phase 1 qui viennent constituer la première périphérie dans cette phase 2. C'est le cas des éléments « vif », « ennui », « difficultés », « différent », « décalage ». D'autres éléments évoqués changent de place, tels que « souffrance » qui était situé dans la 2e périphérie lorsque les enseignants devaient répondre comme des enseignants et qui prend place dans la 1re périphérie lorsqu'ils doivent se substituer aux parents ou comme « différenciations » ou « besoins » qui passent de la zone contrastée à la 2e périphérie lorsque les enseignants se placent comme des parents. Concernant d'autres éléments, « échec » par exemple, on ne constate pas de changement entre les deux phases. Logiquement, les éléments ayant trait à l'attitude scolaire, comme l'insolence ou le fait d'être perturbateur, laissent leur place à des éléments plus psychosociaux comme la fragilité, l'incompréhension ou le fait d'être attachant. Cela valide le fait que les enseignants s'étant prêtés à la tâche de substitution ont vraiment joué le jeu.

### 3.1.3 Données issues des variables

Les éléments recueillis dans le tableau « prototypique » permettent de recueillir le contenu de la représentation de l'ensemble du groupe d'enseignants du 1er degré interrogés. Les éléments de la case 3, très contrastés, (« avance » contre « besoin ») laissent à penser l'existence de sous-groupes dans les enseignants du 1er degré et valident la nécessité de travailler maintenant sur trois des quatre hypothèses envisagées :

H1 : les représentations des enseignants sont très éloignées de l'état actuel de la recherche sur les EIP et sont proches des représentations du grand public. Les enseignants les plus expérimentés sont le plus éloignés de l'état de la recherche.

Concernant l'hypothèse d'une différence de contenu entre les enseignants selon leur ancienneté, on obtient l'évocation commune de l'élément « intelligent ». Les enseignants les plus expérimentés (>20 ans d'enseignement) évoquent largement les éléments positifs du type « vif », « curieux », « rapide » et « ennui », conséquence du quotidien de la classe (9 évocations positives contre 7 négatives mais avec une fréquence moindre), alors que les enseignants les moins expérimentés (<10 ans) ont des évocations négatives du type « difficultés », « difficile », « différent » qui représentent 10 éléments contre 5 positifs. Les enseignants en milieu de carrière (>10 et <20 ans d'ancienneté) mettent plutôt en avant la sensibilité et évoquent 6 éléments négatifs contre 10 positifs. Il est intéressant de noter ce glissement de la représentation d'une connotation positive vers une connotation négative. Cette évolution est-elle le fruit de l'influence du discours de l'éducation nationale sur les besoins particuliers et l'inclusion, dans la formation initiale dans les ESPE par exemple ou de l'exposition importante de la problématique dans l'ensemble de la société ? Il n'est pas possible de répondre à cette question dans l'état actuel de cette recherche. Il serait intéressant d'établir un comptage des horaires consacrés à cette problématique dans les contenus des cours délivrés dans les ESPE ainsi que dans les plans de formation continue de chaque académie afin d'obtenir une ébauche de réponse.

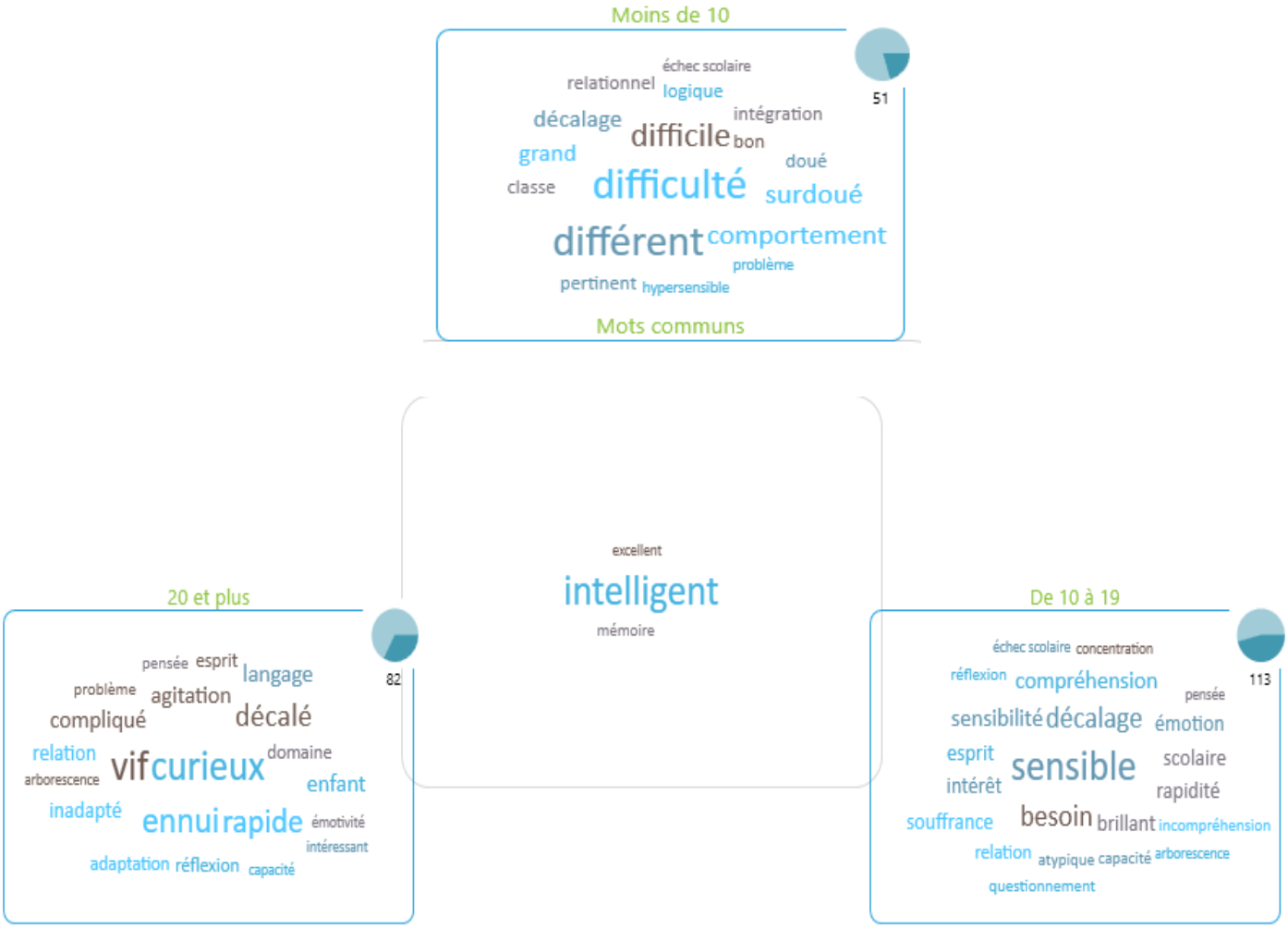



Illustration n° 13 : nuage de mots illustrant la variable « ancienneté »

H2 : les représentations sont proches de l'état de la recherche mais les éléments sont centrés sur le côté fonctionnel, qui organise les pratiques, en particulier sur la forte présence d'éléments « négatifs » en rapport avec les difficultés scolaires ou psychosociales. Il y a des différences significatives entre les enseignants de REP et non-REP.

Concernant l'hypothèse d'une représentation différente selon le milieu d'enseignement, REP ou non-REP, les mots les plus fréquents sont effectivement assez différents. Les enseignants travaillants en REP évoquent le plus fréquemment « l'agitation », « l'incompréhension », éléments à connotation négative, ou encore le « mode de pensée différent », alors que les enseignants non-REP proposent « l'intelligence », et la « curiosité » ou « la sensibilité », des éléments à connation plus positive. On peut imaginer que « la difficulté » faisant partie du quotidien de la classe en REP, les enseignants soient plus sensibles à ces aspects du haut potentiel qui ne sont pourtant pas toujours présents chez tous les EIP, comme nous l'avons

vu dans la partie de ce mémoire consacrée aux différents profils d'enfants intellectuellement précoces. Cela pourrait alors constituer un frein à l'identification de ces élèves ainsi qu'à la prise en compte de leurs besoins particuliers. Informer les enseignants sur les différents profils pourrait pallier cette difficulté.

Il est aussi probable que les enseignants de REP, par souci d'égalité, mettent involontairement l'accent sur des difficultés afin de légitimer leur intervention en faveur de ces élèves, pas forcément perçus comme des priorités par rapport à certains autres élèves en difficulté scolaire. Idéologiquement, il s'agit de passer d'une logique d'égalité à une logique d'équité et ce changement de point de vue n'est pas aisé.

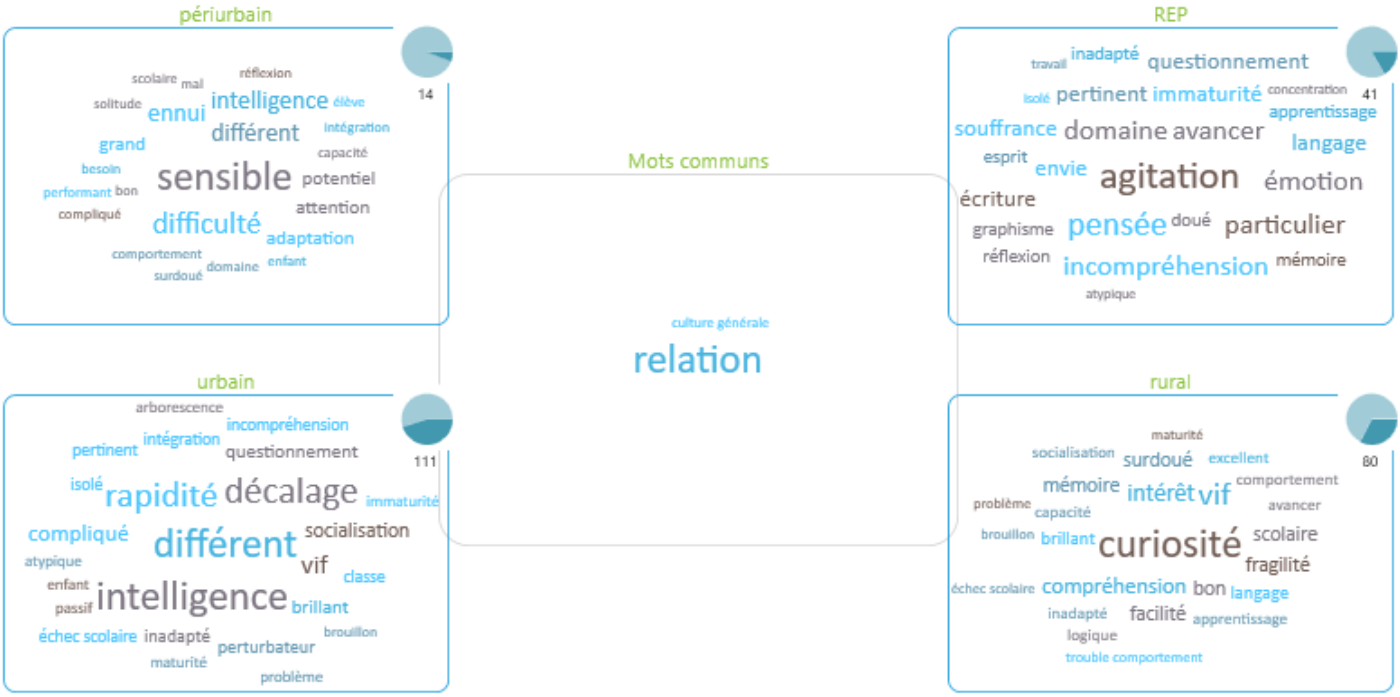



Illustration n°14 : nuage de mots illustrant la variable « zone »

D'autre part, on peut noter qu'il n'y a pas de corrélation entre la variable « zone d'enseignement » et la variable « proximité » avec la problématique. Les enseignants proches d'un EIP personnellement ou professionnellement sont répartis de façon homogène dans les différents milieux. Les enseignants de REP sont aussi proches d'EIP que les enseignants n'exerçant pas en REP. Il serait intéressant de réduire la proximité à « professionnellement », pour savoir si les enseignants de REP arrivent à identifier leurs élèves intellectuellement précoces, dont la présence est statistiquement la même que dans les autres milieux. Pour rappel, dans cette recherche, la question posée évoquait « proche personnellement ou professionnellement » d'un EIP et ne permet donc pas cette distinction.

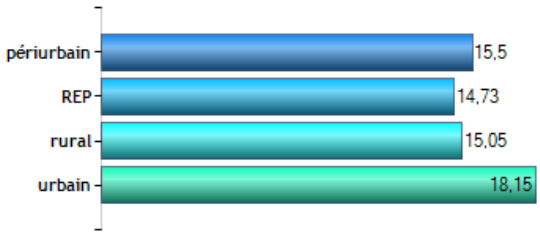



Illustration n°15 : croisement des variables « zone » et « proximité »

H4 : les éléments sont mixtes et concordants. Les enseignants ont été confrontés à des EIP et leurs représentations ont évolué brutalement ; ils évoquent des pratiques nouvelles.

Concernant l'hypothèse de l'influence de la proximité personnelle ou professionnelle avec un enfant intellectuellement précoce, on trouve une grande quantité de mots communs entre les deux groupes, l'élément « difficuté » étant de nouveau le plus représenté. Cependant, on peut noter une différence notable entre les deux groupes, concernant l'élément « intelligence », qui n'est pas évoqué par les enseignants touchés par la problématique alors que c'est un élément que l'on retrouve parmi les éléments probables du noyau central. C'est questionnant.

Parmi les évocations du groupe « proximité oui », nous pouvons noter une minorité de mots à connotation positive (pertinent, excellent, interêt), contre 12 à connotation négative (fragilité, incompréhension, problème, compliqué), ainsi que des mots neutres descriptifs (arborescence par exemple).

Dans le groupe « proximité non », c'est au contraire les mots à connotation positive (bon, doué, surdoué, potentiel) qui sont majoritaires (15) contre 8 à connotation négative et les neutres.

On note aussi une opposition nette entre les deux groupes concernant la question de la maturité : immaturité chez les enseignants proches, maturité au contraire chez les autres.

Cependant, contrairement à mon hypothèse de départ, il n'y a pas d'évocation significative de modalités d'adaptation ou de différenciation. Les enseignants intérrogés évoquent peu les pratiques.




Illustration n° 16 : nuage de mots illustrant la variable « proximité »

Cette variable « proximité » nécessite une approche plus qualitative afin de saisir les raisons de ces points de vue à la fois proches, qui génèrent beaucoup d'éléments communs et opposés, comme avec les termes mature/immature. Cette approche permettra peut-être aussi de saisir quelques pratiques de différenciation ou d'adaptation à ces enfants à besoins particuliers et de ne pas en rester à l'évocation d'éléments descriptifs.

### 3.1.4 Données issues des entretiens et de l'observation

Je vais, dans cette partie, présenter les résultats des données issues des 3 entretiens menés dans mon école de stage auprès de trois enseignants accueillant cette année des EIP dans leur classe, ainsi que celles recueillies dans le cadre de mon observation. Cette position d'observation participante, dans le cadre du stage filé sur toute l'année scolaire, a permis de recueillir au fil des mois certains éléments caractéristiques de l'évolution des pratiques ou de construction d'outils.

En début d'année, les nouveaux enseignants de l'école (cinq nouveaux enseignants sur six au total) ont été informés de la présence dans leur classe d'un ou plusieurs EIP ainsi que de l'existence d'un projet expérimental à destination des EIP, qui comprenait aussi un axe d'information des enseignants sur la problématique ainsi que des rencontres avec les parents.

Les trois entretiens font état des mêmes représentations de départ sur l'enfant intellectuellement précoce. L'enfant intellectuellement précoce était perçu comme un élève facile, qui réussissait à l'école, qui était scolaire et qui aimait apprendre mais qui était cependant sensible et parfois déroutant. Il était vu comme « *performant* », avec une « *capacité d'analyse hors-norme* », et son travail était « *parfait, c'est très bien* »

Les parties encadrées correspondent à des extraits de verbatims et les numéros qui y sont associés renvoient au numéro de verbatim, dont vous trouverez un exemplaire en annexe.

*Q : Tu veux dire que F. correspond quand même à l'idée que tu te faisais d'un EIP ? R : L'idée, enfin l'idée fausse, l'idée erronée de l'EIP. Parce qu'il est très scolaire, il a une capacité d'analyse hors-norme. (extrait du verbatim 2)*

*Pour moi, c'était forcément un intello, qui réussissait bien, qui avançait vite en classe et à qui il fallait donner des biscuits, nourrir, voilà, c'était l'image "c'est parfait, c'est très bien".(extrait du verbatim 1)*

*Un enfant pour qui tout roule. (extrait du verbatim 1)*

Cependant, on peut voir que les données qui correspondent à la représentation actuelle sont plus nuancées.

Certaines font état d'une transformation brutale :

L'usage des adjectifs *« fausse* », « *erronée* » ainsi que l'emploi de l'imparfait « *qui avançait bien* », *« qui réussissait bien* » montrent qu'il y a eu une évolution de la représentation sur les élèves intellectuellement précoces durant cette année scolaire.

Les rires présents dans deux des trois entretiens montrent à quel point l'écart entre représentations initiales et représentations actuelles est significatif, tout comme l'expression « *c'est pas du tout ça !* ».

*Et là j'ai été confrontée à la réalité. [rires] Donc c'est par exemple le cas M, c'est pas du tout ça, c'est un enfant timide qui peut comprendre certaines choses très très vite, mais ce n'est même pas qu'il les comprend, c'est inné mais après il y a d'autres choses qui sont assez déstabilisantes, il n'a pas le processus et vu que cela est inné, il ne sait pas comment il fait et du coup cela peut poser des problèmes dans les autres apprentissages et en revanche ce n'est pas un enfant pour qui tout roule. Parfois, ce qui est simple est raté. (extrait du verbatim 1)*

Effectivement, l''enfant intellectuellement précoce a tendance à exécuter les consignes de façon littérale, à ne pas percevoir l'implicite dans les tâches scolaires. Et ce qui semble être simple contient trop d'implicite. L'enfant intellectuellement précoce aura la fâcheuse tendance à répondre à côté.

On trouve dans les entretiens de très nombreuses évocations concernant le décalage entre la représentation initiale et actuelle ; des termes comme *« déstabilisant* », « *déstabilisée* » sont fréquents dans les réponses.

On retrouve aussi la référence à la difficulté d'enseigner, au fait que cala soit puisse être problématique ;

*Les élèves qui me posaient problème c'étaient des élèves qui avaient des comportements plus dans la discipline. (extrait du verbatim 2)*

La transformation brutale de la représentation semble être le fait de la présence directe des élèves dans la classe, surtout lorsqu'il y en a plusieurs, et qu'ils présentent de grandes différences de profil. Le lexique correspond à des éléments à connotation négative, tels que *« pleure* », « *fondre en larmes* », « *problème* », « *panique* », « *frustré* » ou encore « *drame* ». Les représentations intègrent alors ces éléments non-scolaires et tendent vers l'évocation d'éléments mixtes. Les enseignants se détachent du scolaire et intègrent des habiletés sociales dans leur réflexion, comme dans « *des relations sociales aussi un peu particulières* ».

*C'est un enfant avec un caractère d'adaptation, des relations sociales aussi un peu particulières, il a du mal à tolérer les erreurs des autres. Si moi je bafouille, il me reprend tout de suite, enfin... En début d'année, il avait du mal aussi quand un enfant mettait trop de temps à répondre, il se levait et il tapait quoi ! Parce qu'il ne comprend pas qu'un enfant puisse...c'est évident pour lui. Ce sont des choses comme ça qui m'ont déstabilisée. (extrait du verbatim 1)*

*Un enfant qui normalement est censé rouler, c'est pas du tout ça !(extrait du verbatim 2)*

Comme cela été évoqué en partie 1, le travail des enseignants avec les enfants intellectuellement précoces doit plus que jamais s'orienter sur l'enseignement des habilités sociales et des compétences d'autodétermination.

D'autre part, il serait intéressant d'étudier, à plus long terme, si le fait de faire état de la présence d'un EIP dans leur classe aux enseignants n'a pas pour conséquence collatérale l'activation d'un préjugé de réussite, selon lequel les enfants précoces seraient perçus forcément comme des élèves qui réussissent.

Dans « *après il y a d'autres choses assez déstabilisantes* », on peut déceler cette évocation sous-jacente. De même, à la fin de l'un des entretiens, en « off », l'enseignant(e) se demande s'il n'a pas eu plus d'attentes scolaires pour M que s'il n'avait pas su qu'il était EIP. Il évoque son étonnement lorsque l'élève est en difficulté ou produit une réponse non-attendue. Cet écart entre réalisation et attentes liées à la représentation de l'EIP comme « intelligent, vif, sensible et en avance » déstabilise l'enseignant(e) dans sa représentation et sa pratique.

Alors, on peut se demander si, sans formation adéquate aux besoins particuliers des EIP, ou accompagnement, l'annonce de leur singularité ne pourrait pas être contre-productive et mettre l'enfant en difficulté. C'est un paramètre à prendre en considération lors de l'annonce aux enseignants.

La participation de l'équipe au projet expérimental semble avoir aussi permis aux enseignants de mieux identifier les élèves. Dans la classe qui scolarise un seul enfant identifié EIP, l'enseignant(e) semble avoir identifié un autre élève qui pourrait être EIP, une petite fille qui correspondrait au type « laminaire » (« M »). Sans en avoir la confirmation, l'enseignant(e) a proposé un aménagement à l'élève. C'est un point qui me semble important à soulever : s'est développée, en partie grâce à cette expérimentation, une certaine culture de l'universalisation des modalités pédagogiques, centrées sur les besoins et non sur une « étiquette » posée sur l'élève.

Il aurait été pertinent de faire un état des outils et aménagements existants au début de l'année et en fin d'année afin d'obtenir une image réelle.

*Du coup, concernant les aménagements, tu vois je le sollicite beaucoup à l'oral, je vais le voir d'avantage, et je lui dis ainsi qu'à M, d'aller voir le travail de CE2. (extrait du verbatim 2)*

D'autres éléments montrent quant à eux une transformation plus progressive :

*A , pour moi c'est un très bon élève , très scolaire, et j'ai encore du mal à voir qu'elle est HP. Elle a une très bonne réflexion mais elle a un sale caractère [rires]. (extrait du verbatim 1)*

*Je pense que c'est l'élève type, quand on n'y connaît rien. Il correspond. (extrait du verbatim 2)*

Dans le cas de la transformation progressive, il semble que cela soit moins la présence des EIP dans la classe que l'effet de l'influence du travail de formation effectué depuis le début de l'année scolaire dans le cadre du projet expérimental qui fasse évoluer la représentation, comme dans « *quand toi tu nous as parlé de ces particularités-là* » ou « *du coup ça aiguisé le regard* » ou encore « *Je n'ai rien changé mais j'ai un regard un peu différent* » ou encore *« Il correspond ».*

La formation des enseignants participant au dispositif expérimental s'est traduite par des rencontres non-obligatoires, plus ou moins informelles, lors de deux temps de pause méridienne par semaine, tout au long de l'année scolaire. Les enseignants volontaires se sont appropriés cet espace en partageant leurs interrogations et difficultés avec le formateur et leurs collègues. Le formateur s'est ajusté aux demandes, a répondu aux interrogations au cas par cas en établissant des priorités et des ponts avec la recherche. Son rôle a été d'accompagner les enseignants.

De même, l'implication des parents dans le dispositif, en qualité d'expert de leurs enfants, et la présence d'un coordinateur-médiateur de projet a probablement aussi permis aux enseignants de déplacer leur regard, de l'élève à l'enfant dans sa globalité. Les parents ont aussi témoigné lors de leurs rencontres d'une qualité d'écoute nouvelle de la part du corps enseignant.

Les enseignants qui ont accueilli des EIP dits « laminaires » ont intégré à leur représentation périphérique des éléments cognitifs issus de la formation mais le noyau central de la représentation n'est pas encore bouleversé. Seuls ceux qui ont scolarisé des élèves perturbateurs ou présentant des décalages, des « dyssynchronies » ont véritablement intégrés de nouveaux éléments à leur représentation.

Le travail engagé avec ces enseignants dans le cadre du stage filé, sur plus de 17 semaines et de l'expérimentation du dispositif EIP dans l'établissement tend à montrer que l'action sur le milieu est plus profitable qu'une action de formation décrochée ne répondant pas aux besoins issus du terrain. C'est une donnée à prendre en considération pour la mise en œuvre d'un futur programme de formation aux besoins particuliers des élèves.

*Tu nous as fait part de tes travaux, comment dire, du coup ça aiguisé le regard et on regarde l'élève ou les élèves concernés différemment. (extrait du verbatim 2)*

*Donc ça, c'étaient les deux petites choses que j'avais repérées chez lui et puis après quand toi tu nous as parlé de ces particularités-là, de ces enfants-là, inconsciemment ou consciemment, je lui ai donné beaucoup plus la parole du coup. (extrait du verbatim 2)*

*Je n'ai rien changé mais j'ai un regard un peu différent. Pour H et A ça n'a rien changé mais pour N … il a fait beaucoup de progrès depuis le début de l'année. (extrait du verbatim 1)*

Enfin, certains propos montrent quant à eux une transformation plus résistante :

Lorsque l'un(e) des enseignant(e)s évoque le profil d'un(e) élève dont le comportement en classe correspond à un profil complexe et rencontre quelques légères difficultés d'apprentissage, le haut potentiel est remis en cause. L'information sur le profil EIP est partiellement remise en cause.

*Elle a une très bonne réflexion, mais c'est aussi le fait du milieu, où ça cogite beaucoup. Elle réfléchit, elle est pertinente, est-ce que c'est ce petit truc en plus [EIP] ou est-ce que c'est son milieu ?*

De même, on retrouve dans les entretiens encore beaucoup d'évocations qui font référence au profil « du bon élève vif, sensible intelligent et en avance » représentation proche de l'ensemble de la population interrogée mais assez éloignée de la réalité par le fait qu'elle ne fasse référence qu'à un seul profil d'enfants intellectuellement précoce.

*C'est pour moi un très bon élève […], il ne pose pas de problème. (extrait du verbatim 3)*

Enfin, l'un(e) des enseignant(e) parle très facilement des élèves à haut potentiel de sexe masculin de sa classe mais n'évoque à aucun moment lors des 8 mn d'entretien (Verbatim 3) le cas d'une fillette qui correspond à un profil laminaire, « qui est bonne élève, vive, intelligente ». Peut-on en conclure que cette absence d'évocation est révélatrice d'une transformation résistante ? Très certainement. La sous-représentation des filles dans la détection et la prise en compte du haut potentiel est un point qui appelle vigilance tant pour les professionnels que pour les parents et qui s'appuie peut-être aussi sur le préjugé de réussite des filles à l'école, activé sans intention bien sûr. Pourtant, comme évoqué en première partie de ce mémoire, la situation des filles à haut potentiel, car moins visible, est plus préoccupante dans les conséquences à long terme.

Pour conclure cette partie des données issues des entretiens, il me semble important de constater que les données recueillis dans cette phase plus qualitative de la recherche font apparaître des éléments qui n'étaient pas du tout apparus dans la première phase, quantitative, tels les stéréotypes de genre par exemple. Ce constat valide la nécessité de l'usage d'une double méthodologie dans le domaine des représentations sociales.

## 3.2 Discussion

Comme pour toute recherche, certains résultats obtenus ici confirment ou infirment les résultats des recherches antérieures sur les représentations des enseignants sur le haut potentiel.

Dans un souci de clarté, je propose de reprendre ici l'ensemble de mes résultats et de les discuter au regard de mes hypothèses de départ.

Hypothèse 1 : les représentations des enseignants sont très éloignées de l'état actuel de la recherche sur les EIP. Je m'attends à une grande concentration d'éléments descriptifs, de type normatif. Les représentations sont proches des représentations du grand public. Les enseignants les plus expérimentés sont le plus éloignés de l'état de la recherche.

Dans ma recherche, on constate un effet de l'ancienneté sur la représentation du haut potentiel. Les enseignants les plus expérimentés sont plus proches des représentations du grand public non-proche de la problématique. Les éléments évoqués par les enseignants les plus expérimentés concordent avec ceux des personnes non-proches de la problématique du haut potentiel de l'étude de Tavani, Zanasni et Pereira (2009). En revanche, les jeunes enseignants, comme ceux ayant une ancienneté moyenne sont assez proches de l'état de la recherche. Cela contredit les résultats de l'étude brésilienne sur les jeunes enseignants en formation. Il semble que les enseignants débutants en France aient bénéficié d'un programme de formation qui leur a permis de construire une représentation assez proche de l'état de la recherche alors qu'ils n'étaient pas encore en contact avec des élèves EIP en classe. L'étude brésilienne ne constatait pas d'effets sur le contenu de la représentation suite au programme de formation. Une formation initiale bien pensée est un levier important pour une meilleure scolarisation des enfants intellectuellement précoces.

Concernant la formation continue, on peut envisager de proposer aux enseignants un programme permettant d'élargir leurs connaissances des différents profils d'EIP, puisqu'il semble que leur méconnaissance soit un frein à l'identification de ces élèves. L'étude américaine, qui montrait une représentation éloignée de l'état de la recherche des enseignants exerçant dans un établissement ayant un programme spécifique pour l'accueil des EIP, montre que sans action d'information en amont, la représentation sur le haut potentiel reste erronée. Dans un deuxième temps, il peut être bénéfique de s'appuyer sur leurs expériences de terrain et de les confronter pour élargir leur éventail de réponses.

Hypothèse 2 : les représentations sont proches de l'état de la recherche mais les éléments sont centrés sur le côté fonctionnel, qui organise les pratiques, en particulier sur la forte présence d'éléments « négatifs » en rapport avec les difficultés scolaires ou psychosociales. Les enseignants peuvent ainsi prendre en charge les EIP sans conflit de loyauté ou de « noblesse » (Lignier, 2012), il y a une certaine réticence à prendre en compte les besoins particuliers de EIP qui ne sont pas en difficultés scolaire. Je pense aussi obtenir des différences significatives entre les enseignants de REP et non-REP.

Les recherches américaines, qui portent sur la sous-représentation des minorités ethniques et sociales dans les programmes pour EIP, montrent que les préjugés de réussite sont des freins au repérage et à la réponse aux besoins particuliers des EIP issus des minorités raciales ou des milieux socialement défavorisés. Les enseignants activent ces préjugés et leurs représentations sont donc en contradiction avec les résultats de la recherche. Les résultats recueillis dans cette recherche ne vont pas dans ce sens. La proportion d'enseignants se déclarent proches d'un EIP en REP ou en non-REP est équivalente et ne va pas dans le sens d'une activation du préjugé de réussite sociale. En revanche, il y a une différence de contenu dans la représentation sociale des enseignants de REP et les autres, plus centrée sur la difficulté, ce qui n'est pas du tout le cas dans l'étude américaine. En REP, l'enfant intellectuellement précoce est un élève qui a des difficultés. C'est en complète contradiction avec les résultats des études américaines sur la représentation des enseignants sur le haut potentiel. Ce besoin de mettre en avant la difficulté, difficulté qui légitime le fait de ne pas être dans une démarche élitiste où inégalitaire, pour répondre aux besoins particuliers des EIP est un frein à leur scolarisation. Il est important de réaliser que répondre aux besoins particuliers de tous les élèves, EIP ou pas, est le cœur du métier d'enseignant et des attentes de l'école inclusive. Répondre aux besoins particuliers d'un EIP, même s'il n'est pas en difficulté scolaire, n'est pas une trahison vis-à-vis des autres élèves, c'est au contraire un devoir d'équité. De plus, les aménagements qui répondent aux besoins particuliers des EIP, telles que valorisation des démarches expérimentales, pédagogie explicite ou créativité

sont aussi bénéfiques aux autres élèves, comme on peut le lire dans les derniers rapports de l'OCDE (Groff, 2012). Il faut veiller à ce que le soupçon « d'élitisme » ne soit pas un frein important à la scolarisation des EIP en REP. Des recherches plus spécifiques sur les EIP en REP ou en non-REP, concernant leur repérage comme les aménagements proposés par les enseignants, permettraient d'identifier plus précisément les besoins.

Hypothèse 3 : les représentations des enseignants sont proches de l'état de la recherche mais l'inclusion des EIP pose des problèmes de capacité à enseigner, de posture de l'enseignant. Je m'attends alors à recueillir des éléments fonctionnels de type « agitation », « perturbateur », « difficile » mettant en cause l'ordre scolaire.

Dans la recherche Australienne, les éléments relatifs aux comportements difficiles des EIP sont très présents et donnent une représentation contrastée, ce qui est aussi le cas dans cette recherche. En effet, des éléments comme l'agitation ou les difficultés rencontrent la vivacité ou l'avance. Cependant, toujours dans l'étude de Lee-Hamond, la rareté de la présence dans les classes d'enfants précoces entre aussi dans le contenu de la représentation, ce qui n'est pas le cas dans cette recherche. Au contraire, une très grande proportion d'enseignants s'est déclarée proche personnellement ou professionnellement de la problématique. Il n'est pas possible cependant de considérer comme un levier le fait que les enseignants français sont plus en capacité de repérer les EIP, car il est fort possible que ceux qui ont répondu à cette recherche l'aient fait justement car ils étaient déjà proches d'un enfant EIP.

L'élément « difficile » constitue à lui seul la première périphérie de la représentation dans cette recherche. C'est un élément absent des autres recherches. On peut pourtant émettre l'hypothèse que ce sentiment soit exprimé par exemple dans l'étude brésilienne, dans la proposition faite d'une scolarisation dans des classes ou des écoles spécifiques. Cette peur d'enseigner aux élèves EIP peut se révéler être un frein à la scolarisation des EIP. On peut trouver dans l'ouvrage de Serge Boimare (2012) « *la peur d'enseigner* » des leviers : imaginer une formation adaptée, développer le travail de réflexion en équipe d'école pour confronter les pratiques et les savoir-faire pédagogiques, repenser les gestes professionnels, penser en premier lieu à l'intérêt des élèves. Encore une fois, ces pratiques d'universalisation, bénéfiques aux EIP, seront bénéfiques à l'ensemble des élèves. C'est une voie qu'il faut emprunter pour réussir l'école inclusive, comme le montre l'étude de Dunand, et Feuilladieu (2014).

Hypothèse 4 : les éléments évoqués sont consensuels et concordants, mixtes. Ils ont une dimension descriptive et évaluative, plus axés sur le type de pratiques professionnelles mise en œuvre (différencier, adapter). Les enseignants ont été confrontés à des enfants EIP et la brutalité de l'écart entre la réalité et leurs représentations initiales ainsi que l'irréversibilité de la situation a entrainé un changement brutal de la représentation et de leur pratique.

Tout comme dans l'étude de Tavani, Zanasni et Pereira (2009), cette recherche montre que lorsque les personnes interrogées sont proches de la problématique haut potentiel, les représentations accueillent des éléments plus contrastés et plus fonctionnels. L'intelligence est un élément premier dans la représentation des personnes éloignées de la problématique, alors que c'est la sensibilité qui arrive en première place chez les personnes proches de la problématique. On peut aussi avancer l'hypothèse que le fait d'être un professionnel de l'éducation ne crée pas de différence de contenu de la représentation avec le grand public, mais que c'est bien la proximité avec un EIP qui est signifiante.

Les données recueillies lors des entretiens abondent en ce sens. Certains enseignants interrogés ont modifié le contenu de leur représentation avec le contact d'EIP cette année dans leur classe. Cependant, cela a été plus le cas lorsqu'ils accueillaient plusieurs EIP avec des profils différents, et moins lorsque les profils étaient proches. Cependant, les modalités d'adaptation n'ont pas pu être rendues visibles dans cette recherche.

Savoir que l'on accueille un élève intellectuellement précoce dans sa classe pourrait être un levier important à la scolarisation des EIP, un enfant EIP n'est pas forcément un enfant brillant ou en avance, et les enseignant sont bien mal outillés pour les identifier, *« à peine un enfant sur 2 identifié comme surdoué par un enseignant se révèle l'être après vérification par des tests »* (Wahl, 2017, p. 55). Sans identification, l'enseignant ne peut répondre de façon adéquate à certains besoins spécifiques.

Mais cela pourrait tout autant être un frein car les entretiens ont montré aussi que les attentes scolaires concernant ces élèves identifiés pouvaient s'avérer plus hautes. Encore une fois, il semble qu'une information préalable sur les différents types de profils d'élèves intellectuellement précoces soit indispensable en amont.

Lors de ma recherche, plusieurs autres pistes sont apparues mais n'ont pas pu être creusées car ma méthodologie ne l'a pas permis.

La question des filles à haut potentiel à l'école est une question qu'il serait opportun de poser. En effet, leur scolarisation bute à la fois sur le préjugé de réussite concernant les filles en général, préjugé partagé par les

parents et les enseignants, et sur leur comportement spécifique dans la gestion du haut potentiel, évoqué en première partie de ce travail. Une recherche sur la problématique des fillettes à haut potentiel serait bienvenue.

La question de l'élargissement du diagnostic de haut potentiel à la créativité semble aussi être envisageable. En effet, si cet aspect est présent dans les recherches étasuniennes, il est absent dans les recherches françaises et dans les représentations du grand public comme des enseignants. Pourtant, le talent créatif est au cœur du fonctionnement des EIP. Il est en revanche absent des tests classiques de mesure du haut potentiel. Un travail sur l'harmonisation des tests semble une évolution nécessaire.

Ma recherche a montré que la représentation des enseignants du 1er degré sur le haut potentiel était plus contrastée que celle du grand public. Il serait pertinent d'élargir cette recherche aux enseignants du secondaire afin de comparer les deux populations enseignantes, dont les pratiques et la vision du métier sont parfois assez éloignées. Le spectre du décrochage scolaire, entretenu par le manque de données sur la réussite ou l'échec des élèves intellectuellement précoces dans le secondaire, étant très présent appelle un travail de recherche.

Enfin, ce qui me semble le plus significatif, tant dans la partie quantitative que dans la partie qualitative de cette recherche, c'est la récurrence du mot « difficile ». J'y vois l'expression d'un vrai malaise des enseignants face à l'inclusion des enfants intellectuellement précoces.

Il me semble prioritaire d'y remédier en montrant que l'inclusion peut passer par une universalisation des pratiques, que ce qui s'avère efficace pour les uns l'est probablement tout autant pour les autres et qu'inclure n'est pas faire du sur-mesure mais au contraire trouver ce qui fait le lien entre tous.

S'interroger sur la représentation des enseignants sur l'inclusion des élèves à besoins particuliers en général permettrait peut-être de trouver les moyens pour que ces enseignants se construisent une nouvelle identité professionnelle, définie comme le résultat d'une interaction entre le vécu professionnel, le sentiment d'appartenance à un groupe professionnel et la perception des changements propres à l'activité professionnelle.

Dans l'objectif de rendre l'école plus inclusive, il me semble incontournable de travailler avec les enseignants « ordinaires », c'est-à-dire ceux qui ne sont ni enseignants spécialisés, ni formateurs, sur leur identité professionnelle. Ce sont avant tout eux les premiers acteurs de l'école inclusive.

# CONCLUSION

Ma question de départ portait sur l'identification des représentations des enseignants du 1er degré sur le haut potentiel car il est établi qu'un lien ténu existe entre pratiques professionnelles et représentations.

J'ai souhaité connaître le contenu de ces représentations dans une population enseignante ciblée, celle des enseignants ordinaires du 1er degré, puis observer leurs évolutions d'une manière plus qualitative auprès de quelques enseignants scolarisant des enfants intellectuellement précoces. Mon objectif final était d'identifier des freins et des leviers afin de permettre une meilleure scolarisation de ces élèves dans le milieu ordinaire.

Que puis-je conclure aujourd'hui ?

Il semble que la scolarisation des enfants à haut potentiel se heurte à plusieurs obstacles.

Premièrement, un manque de formation des enseignants, en particulier sur les différents profils d'enfants précoces, qui ne permet pas l'identification des élèves intellectuellement précoces.

Deuxièmement, des préjugés de réussite portant sur le stéréotype de genre, les filles étant les grandes oubliées dans ce domaine de la scolarisation des EIP, ou le stéréotype de bon élève, qui fait disparaître toute éventualité de mise en œuvre d'aménagements pur ceux des enfants intellectuellement précoces qui en auraient besoin.

Ensuite, l'accent mis sur la difficulté des élèves pour justifier une prise en charge qui ne serait pas vécue comme « élitiste » ou « inégalitaire » au regard d'autres enfants présentant des besoins particuliers ou rencontrant des difficultés scolaires. Selon Wahl, « *Le concept même de précocité intellectuelle invite – sous une forme subreptice – à la suspicion* », et c'est encore plus visible en REP.

Enfin, c'est l'identité professionnelle des enseignants qui est bousculée par l'inclusion des élèves à besoins particuliers. Le mot « Difficile » est révélateur d'une certaine peur, peut-être même d'une souffrance, des enseignants, souffrance dont il faudra prendre la mesure si l'on aspire à la réussite de l'école inclusive.

En revanche, il existe des leviers importants à mettre en avant : l'intérêt croissant porté au climat scolaire, le développement de l'enseignement des habiletés sociales, les recommandations faites dans les programmes de 2015 concernant l'enseignement explicite et enfin les travaux sur la pédagogie universelle permettent d'envisager une meilleure scolarisation des enfants intellectuellement précoces.

Cela peut aussi leur donner les moyens de construire à l'école les outils d'une vie future plus facile et réussie, dans laquelle leur différence ne serait plus une difficulté. Cela permettrait aussi aux enseignants de franchir cet obstacle perçu comme difficilement franchissable à l'heure actuelle, celui de l'inclusion des enfants à besoins particuliers dans les classes non-spécialisées.

# BIBLIOGRAPHIE


Abric, J. C. (2001). L'approche structurale des représentations sociales : développements récents. *Psychologie et société*, *4*(2), 81-104.

Abric, J. C. (2003). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Toulouse : Erès.

Binda M, Cauletin-Gillier A-M, Magnie N, Demeure E, Asttolfi F /AFPSSU. (2016). Les élèves précoces. In *la santé à l'école* (2ème édition). Paris : Dunod p 245-262

Boimare, S. (2012). *La peur d'enseigner*. Paris : Dunod

Caroff, X., 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*, (5), 469-480.

Circulaire n° 2007-158 MEN/DGESCO. (2007, 17 Octobre).

Circulaire n° 2009-45 MEN/DGESCO. (2009, 12 Décembre).

Delaubier, J-P. (2002, Janvier). *La scolarisation des élèves intellectuellement précoces*, rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale.

Dunand, C., & Feuilladieu, S. (2014). Les aides pédagogiques aux élèves à besoins éducatifs particuliers : pratiques génériques ou spécifiques ?. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, (1), 113-126.

Gauvrit,N. (2014). *Les surdoués ordinaires*. Paris : PUF

Gauvrit,N. (2014,novembre). Conférence proposée par l'Afep-79, Niort

Groff, R. (2012). Guide du praticien. OCDE. Repéré sur

http://www.oecd.org/edu/ceri/TheNatureofLearning.PractitionerGuide.FR.pdf

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

Jambaqué, I. (2004). Contribution de la neuropsychologie développementale à l'étude des sujets à haut potentiel. *L'état de la recherche sur les enfants dits « surdoués »*, 48.

Jodelet, D. (2003). *Les représentations sociales* 7ème édition) Paris : Presses universitaires de France.

Lee-Hamond, L. (1999). Teachers' conceptions of gifted and talented young children. *High Ability Studies*, *10*(2), 183-196.

Lignier W. (2012). *La petite noblesse de l'intelligence*. Paris : La Découverte

Lubbart T et al. (2006). : *Enfants exceptionnels : précocité intellectuelle, haut potentiel et talent*. Paris : Bréal

MEN/DGESCO. (2013, Septembre). Ressources d'accompagnement.

Nussbaum, F. (2016). repéré sur http://centre-psyrene.fr/les-deux-formes-dexpression-du-haut potentiel-intellectuel-chez-lenfant/

Persod, C. (2010). *Mais où sont les petites filles précoces ?* Intervention au 1er congrès de psychologie-recherche-neurosciences. Lyon.

Ramus, F.(2017). repéré sur http://www.scilogs.fr/ramus-meninges/la-pseudoscience-des-surdoues/

Siaud-Facchin, J. (2005). Trouble des apprentissages scolaires ? Enfants surdoués ? Quels liens ? *A.N.A.E*, 81, 7-15.

Tardy, M. N. (2016). L'ennui des enfants à haut potentiel intellectuel et surdoués. *Enfances & Psy*, (2), 101-108.

Tafanil E, *et al*. (2003). Influences majoritaire et minoritaire sur la représentation sociale de la drogue. *Nouvelle Revue de Psychologie Sociale*, 2(3), 343-354.

Tavani, J. L., Zenasni, F., & Pereira-Fradin, M. (2009). Social representation of gifted children: A preliminary study in France. *Gifted and Talented International*, *24*(2), 61-70.

Terrassier, J-C. (2004). *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante* (10 ème édition actualisée.) Paris : ESF.

Wahl,G. (2015). *Les enfants intellectuellement précoces*. Paris : Presses universitaires de France

Wahl,G. (2017). *Les enfants intellectuellement précoces*. Paris : Presses universitaires de France

Wechsler, S. M., & Suarez, J. T. (2016). La percepción de maestros en cursos de formación sobre talentos/superdotación. *Revista de Psicología*, *34*(1), 39-60.

# TABLE DES ILLUSTRATIONS

Illustration 1 : échelle de Wechsler – répartition dans la population

Illustration 2 : exemple de réalisation d'un exercice de mathématiques niveau CP

Illustration 3 : Schéma élaboré d'après Abric, (2001,2003)

Illustration 4 : fonction des cases du tableau d'analyse prototypique

Illustration 5 : ancienneté dans le métier de professeur des écoles P1

Illustration 6 : répartition de la population selon la zone d'enseignement P1

Illustration 7 : répartition de la population selon la proximité professionnelle ou personnelle P1

Illustration 8 : tableau prototypique P1

Illustration 9 : ancienneté dans le métier de professeur des écoles P2

Illustration 10 : répartition de la population selon la zone d'enseignement P2

Illustration 11 : répartition de la population selon la proximité professionnelle ou personnelle P2

Illustration 12 : tableau prototypique P2

Illustration 13 : nuage de mots illustrant la variable « ancienneté »

Illustration 14 : nuage de mots illustrant la variable « zone »

Illustration 15 : croisement des variables « zone » et « proximité »

Illustration 16 : nuage de mots illustrant la variable « proximité »

# TABLE DES ANNEXES

Annexe 1 : questionnaire phase 1 de la recherche

Annexe 2 : questionnaire phase 2 de la recherche

Annexe 3 : verbatim complet entretien n° 1 du 12 avril 2017

Annexe 4 : engagement de non-plagiat

# Recherche sur les représentations des enseignants du 1er degré sur les élèves intellectuellement précoces (EIP)

Dans le cadre d'une recherche de Master 2 portant sur les représentations des enseignants du 1er degré sur les enfants intellectuellement précoces, je vous sollicite pour recueillir vos représentations. Il n'y a ni bonnes ni mauvaises réponses, il s'agit simplement de faire une photographie en temps réel. Le traitement des réponses est strictement anonyme et confidentiel.

*Obligatoire

## Présentez-vous

1. **Votre ancienneté** *

2. **Votre zone d'enseignement (milieu rural, urbain, REP, …)** *

3. **Etes-vous directement touché, à titre personnel, familial ou professionnel, par la problématique des enfants intellectuellement précoces ? Répondez par oui ou non.** *

## Entrons dans le vif du sujet :

Je vous demande de répondre à ce questionnaire le plus spontanément possible et en respectant l'ordre des questions présentées, sans retour en arrière.

**1. Quels sont les 5 mots ou expressions qui vous viennent spontanément à l'esprit pour décrire un « élève intellectuellement précoce » (EIP).** *

**2. A présent, veuillez classer les mots ou expressions que vous venez d'écrire selon l'importance que vous leur accordez. Pour cela, merci de les réécrire dans l'ordre, le premier étant celui que vous considérez comme le plus important, le dernier étant celui que vous considérez comme le moins important.** *

## Merci de votre participation. Si vous souhaitez participer à la deuxième phase de cette recherche, n'hésitez-pas à laisser votre mail ici :

**mail :**

## ANNEXE 2 : questionnaire phase 2 de la recherche

# Recherche sur les représentations des enseignants du 1er degré sur les élèves intellectuellement précoces (EIP)

Vous allez répondre aux mêmes questions que lors du 1er questionnaire mais, sauf pour la première partie de présentation, vous ne vous placerez plus comme des professionnels de l'enseignement. Essayez de répondre comme si vous étiez simplement des parents d'élèves par exemple.
Comme pour le premier questionnaire, le traitement des réponses est strictement anonyme et confidentiel.

*Obligatoire

## Présentez-vous

**1. Votre ancienneté ***

**2.Votre zone d'enseignement (milieu rural, urbain , REP, …) ***

**3. Etes-vous directement touché, à titre personnel, familial ou professionnel, par la problématique des enfants intellectuellement précoces ? Répondez par oui ou non. ***

## Entrons dans le vif du sujet :

Je vous demande de répondre à ce questionnaire le plus spontanément possible et en respectant l'ordre des questions présentées, sans retour en arrière. N'oubliez pas de vous mettre à la place d'un parent d'élève par exemple.

**1.Quels sont les 5 mots ou expressions qui vous viennent spontanément à l'esprit pour décrire les caractéristiques d'un « élève intellectuellement précoce » (EIP). ***

**2.A présent, veuillez classer les mots ou expressions que vous venez d'écrire selon l'importance que vous leur accordez. Pour cela, merci de les réécrire dans l'ordre, le premier étant celui que vous considérez comme le plus important, le dernier étant celui que vous considérez comme le moins important. ***

## Merci de votre participation.

# ANNEXE 3 : verbatim du 12 avril 2017

Q : Bonjour R. je vais te demander si en quelques minutes tu peux me raconter ton expérience de cette année avec les EIP de ta classe. C'est à dire comment tu envisageais les EIP avant, comment tu les envisages maintenant, est-ce que cela a changé quelque chose dans ta classe ?

R: D'accord, alors, moi, à priori je ne m'étais pas trop posée la question sur qu'est-ce qu'était un EIP. Pour moi, c'était forcément un intello, qui réussissait bien, qui avançait vite en classe et à qui il fallait donner des biscuits, nourrir, voilà, c'était l'image "c'est parfait, c'est très bien" et là j'ai été confrontée à la réalité. [rires] Donc c'est par exemple le cas M, c'est pas du tout ça, c'est un enfant timide qui peut comprendre certaines choses très très vite, mais ce n'est même pas qu'il les comprend, c'est inné mais après il y a d'autres choses qui sont assez déstabilisantes, il n'a pas le processus et vu que cela est inné, il ne sait pas comment il fait et du coup cela peut poser des problèmes dans les autres apprentissages et en revanche ce n'est pas un enfant pour qui tout roule. C'est un enfant avec un caractère d'adaptation, des relations sociales aussi un peu particulières, il a du mal à tolérer les erreurs des autres. Si moi je bafouille, il me reprend tout de suite, enfin... En début d'année, il avait du mal aussi quand un enfant mettait trop de temps à répondre, il se levait et il tapait quoi ! Parce qu'il ne comprend pas qu'un enfant puisse...c'est évident pour lui. Ce sont des choses comme ça qui m'ont déstabilisée. Je ne m'attendais pas à ce type de comportement. pour moi, c'était des enfants qui roulaient , et il fallait leur donner des exercices, des petits casse-tête et on ne les entendait pas.

Q: Ce qui peut être le cas ?

R: Ce qui peut être le cas oui, alors après, comme A. lui, c'est pour moi un très très bon élève quoi, et donc lui effectivement, ça correspond bien à l'image que j'ai du très très bon élève...éventuellement, on peut lui en donner plus, c'est un très bon élève, mais il est aussi très très lent, il ne pose pas de problème, il est très scolaire, c'est un élève qui est dans les rails et qui ne pose pas de problème. Les EIP qui sont là, les deux autres, ne sont pas forcément scolaires donc c'est un peu difficile de s'adapter aux exigences de l'école, de faire par exemple des exercices en géométrie. "*ça c'est fastoche, c'est super facile*" Non, l'exercice peut paraître facile mais par contre c'est de la géométrie alors il faut un crayon bien taillé, des traits bien droits, tracer de tels points à tels points et en fait l'exercice n'est pas réussi car "*ça c'est fastoche, c'est super facile*" Pour eux l'exercice c'est faire un carré, donc ils ne voient que ça, relier les points pour faire le carré ou le rectangle, il ne vont pas voir le fait qu'il faut s'appliquer, que les côtés doivent se toucher...Il y a aussi un côté, Hop, il faut aller vite.

Q: Tu veux dire qu'ils se focalisent sur le sens ?

R: Là , en écriture, J. elle a du mal, parce que pour elle , c'est facile, mais il faut mettre les majuscules, les points, la ponctuation, pas faire d'erreurs mais elle en fait. Elle voit juste qu'il faut former les lettres, elle a du mal à prendre du temps pour vérifier son travail, parce que pour elle, c'est forcément juste. Pour elle, ce n'est pas intéressant.
Pour M, c'est un peu différent. Lui, il a du mal à expliquer ce qu'il fait, du coup il peut être très perturbé sur des petites choses qui moi me paraissent... Compter de 2 en 2 avec des nombres pairs, pas de problème. Partir du nombre 1 , M , les larmes lui viennent, parce que cela le met en panique totale de ne pas savoir le faire. C'est déstabilisant.

Q: Et du coup, d'avoir 3 EIP complètement différents, ça t'a apporté quelque chose, tu as l'impression d'en savoir plus ?
R: Oui, je pense que j'en sais un peu plus. Pour M, la solution que j'ai trouvée pour qu'il s'intéresse de

nouveau et qu'il ne se lève plus, et qu'il travaille, c'est le changement de niveau. En CE1, il est plus posé, il a toujours des moments où il se lève mais il est plus à son travail et puis effectivement, je n'ai aucun souci, ce sont les voisins qui lui ont appris qu'est-ce qu'un verbe, un sujet... Quand il est passé dans le groupe de CE1, je ne me suis pas occupée de lui, je voulais voir. Il a pris le train en marche, il n'y a pas de soucis, il comprend. Par contre, il y a un déséquilibre entre certaines choses qu'il comprend très bien et d'autres compétences qu'il n'a pas.

Q: Est-ce que tu penses que si on ne t'avait pas dit au début de l'année, J, M et A sont EIP, est-ce que tu l'aurais déduit, tu aurais cherché dans ce domaine ?

R: M, oui, parce qu'on sent qu'il y a quelque chose. A , pour moi c'est un très bon élève , très scolaire, et J j'ai encore du mal à voir qu'elle est HP. Elle a une très bonne réflexion mais elle a un sale caractère [rires]. Parce que du coup, il a aussi le fait de la précipitation de J . Du coup, les choses qu'elles sait faire ne sont pas forcément justes parce qu'elle ne veut pas prendre le temps, c'est la course, quoi, c'est vraiment "*je veux autre chose* ", "j*e fais quoi quand j'ai fin*i" . Je dis "a*ttends, je viens juste de te donner la feuille* !". Mais c'est tout de suite, après après.....pfff...du coup elle travaille en se pressant beaucoup, je sais qu'elle sait faire mais il y a plein d'erreurs parce qu'elle n'est pas attentive.

Q: Et du coup, tu crois que cette expérience de cette année va te permettre d'identifier plus facilement dans les classes ce type d'enfants, être plus attentive, ou finalement tu t'interrogeras comme n'importe quel élève, sans forcément penser à ça ?

R: Déjà, je sais qu'effectivement un EIP n'est pas forcément un enfant qui roule. Il peut rouler dans certains domaines mais pas dans d'autres. Il peut y avoir de gros décalages. Après, A c'est à part, pour moi c'est vraiment un très bon élève mais J par exemple, j'ai encore du mal à sentir une enfant particulière car elle a son caractère très particulier et je ne sais pas si c'est relié au HP.  Autant pour M, tu sens tout de suite qu'il faut faire quelque chose. J, j'ai envie de dire, je ne m'en rends pas forcément compte, ça passe inaperçu, c'est plus le caractère, une instabilité affective, une immaturité affective. Après, est-ce que c'est dû au HP, je ne sais pas. Le HP ne concerne pas que le scolaire, du coup, il a aussi des choses qu'elle aurait développé hors du scolaire. Mais moi, je ne suis pas sensibilisée à ça, donc je n'interprète pas ça comme du HP.

Q: Donc, ça a changé des choses mais tu es aussi dans une continuité.

R: Oui, ça a changé des choses dans la mesure où je me poserai plus de questions par rapport à un enfant qui peut être difficile en classe, des impatiences, un caractère....je me poserai plus la question sur est-ce que c'est un caractère ou est-ce que c'est un EIP. Avant, c'était plus un problème de comportement. Un enfant qui normalement est censé rouler, c'est pas du tout ça. Ce sont des enfants qui peuvent avoir du mal à trouver leur place, un côté relationnel difficile. Ce n'est pas évident parce qu'en fait, ils n'en parlent pas, ils ne mettent pas de mots sur leur inquiétude. Par exemple, J, on la sent inquiète, elle se met la pression, il y aussi l'entourage. Elle veut tout faire comme les grands (frères et sœurs) mais elle ne peut pas encore tout faire comme les grands, elle a du mal à l'accepter mais effectivement, elle a une très bonne réflexion, mais c'est aussi le fait du milieu, où ça cogite beaucoup. Elle réfléchit, elle est pertinente, est-ce que c'est ce petit truc en plus [EIP] ou est-ce que c'est son milieu ?

# ANNEXE 4 : ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je, soussignée, Nathalie Déjardin-Bonnet

Etudiante en Master 2 SBEP ,

déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce rapport ou ce mémoire.

Date : Signature

Le 12/06/2017 Nathalie déjardin-Bonnet

- **auteur**(s) : *Nathalie Déjardin-Bonnet*

- **date de soutenance** : 6 juillet 2017

- **nombre total de pages** du mémoire : 75

- **directeur(s) de mémoire** : *Dominique Momiron*

- titre en français : les représentations des enseignants du 1er degré sur le haut potentiel.

- titre en anglais : primary teacher's social représentation of gifted children

- résumé en français :

Le sujet de ce mémoire est de faire un état des lieux des représentations des enseignants du 1er degré sur les enfants intellectuellement précoces. Il s'agit aussi de tester quatre hypothèses : celle de la proximité avec un EIP, celle de l'ancienneté, celle de la zone d'enseignement et enfin celle de la difficulté à enseigner aux EIP. Une méthode de type quantitative est utilisée pour l'identification des représentations puis des entretiens permettent une approche plus qualitative. Les résultats montrent que la proximité personnelle ou professionnelle avec des EIP modifie le contenu de la représentation ; que cette représentation peut changer brutalement lorsque les enseignants scolarisent des EIP ayant un profil perturbateur ou des troubles du comportement alors qu'elle évolue plus avec des actions de formation ponctuelles chez les autres enseignants. Enfin, la scolarisation des enfants intellectuellement précoces est principalement perçue comme difficile pour l'enfant et pour l'enseignant.

- résumé en anglais :

The subject of this research is to make an inventory of the representations of primary teacher's representations on the gifted children. It is also a question of testing four hypotheses: proximity to gifted children, experience, area of education and the difficulty of teaching. A quantitative method is used for identification of the representations and then the interviews allow a more qualitative approach. The results show that the personal or professional proximity with gifted children modifies the content of the representations that may change sharply when teachers welcome gifted and talented children with a disruptive profile or behavioral disturbances as it evolves more slowly with one-off training activities for other teachers. Finally, the education of gifted and talented children is mainly perceived as difficult for the child as for the teacher.

- mots-clés en français :
**élèves intellectuellement précoces ; besoins éducatifs particuliers ; représentations sociales**

- mots-clés en anglais :
**gifted and talented children ; special educational needs ; social representations**