L'inclusion et la réussite des élèves à haut potentiel par la pratique sportive à l'école

GUEDON Dorian

Master MEEF

2020 – 202

Directeurs de mémoire : M. EPINOUX Nicolas et Mme NETTO Stéphanie

Académie de Poitiers – INSPE d'Angoulême

Table des matières

Table des matières 1
Introduction 2
1. Analyse du rapport à mon sujet 2
2. Que savons-nous des enfants à haut potentiel et comment sont-ils pris en charge par le système scolaire ? 4
2.1. Constat général 4
2.2. La reconnaissance d'un individu à haut potentiel. 5
2.3. Des connaissances empiriques 6
2.3.1. Le constat d'un système éducatif inadapté : 1905 - 1980 6
2.3.2. Une politique d'intégration scolaire : 1980 - 2005 7
2.3.3. Une politique d'inclusion scolaire : 2005 à nos jours 8
2.4. Traits communs à l'ensemble des élèves à haut potentiel : 11
2.4.1. Les caractéristiques des élèves à Haut potentiel observés avant 2016. 11
2.4.2. L'apport des neurosciences dans la compréhension et le complément de ces caractéristiques – 2016 à nos jours. 12
3. Problème de recherche et problématique : 15
4. Mise en relation des connaissances sur les enfants à haut potentiel, avec les caractéristiques recherchées dans une pratique sportive afin de faciliter leur inclusion dans le milieu scolaire. 16
4.1. **Aspect social** : une pratique sportive au service de la socialisation de l'enfant à haut potentiel dans un groupe. 16
4.2. **Aspect fonctionnel :** Une pratique sportive au service d'un meilleur contrôle de l'investissement intellectuel et de l'hyper-latence. 17
4.3. **Aspect ludique :** une activité sportive qui doit avant tout permettre à l'enfant à haut potentiel de progresser de manière motivante et épanouissante. 17
4.4. **Aspect ritualisé :** Une activité sportive qui par ses rituels, doit permettre d'offrir à l'enfant haut potentiel des repères modélisant pour le placer dans les conditions optimums de progression et d'épanouissement. 18
4.5. **Aspect canalisant :** Une pratique sportive au service d'un meilleur contrôle de soi-même 19
4.6. **Aspect technique :** Une pratique sportive nécessitant une maitrise technique offrant une importante marge de progression et permettant ainsi à l'enfant à haut potentiel de développer le goût à l'effort. 19
4.7. **Aspect tactique :** Une activité sportive au service de l'hyperacuité et de l'hyper-spéculation de l'enfant à haut potentiel. 19
4.8. Hypothèse : 20
5. Méthodologie de recherche : 21
6. Synthèse des entretiens 21

6.1. Présentations des enseignants interrogés 21
6.2. Discussion entre les résultats des entretiens et les hypothèses de départ. 24
6.2.1. Hypothèse selon laquelle certaines pratiques sportives peuvent favoriser la socialisation d'enfants à haut potentiel dans un groupe. 24
6.2.2. Hypothèse selon laquelle la pratique sportive peut être au service d'un meilleur contrôle de l'investissement intellectuel et de l'hyper-latence. 27
6.2.3. Hypothèse selon laquelle une activité sportive doit avant tout permettre à l'élève à haut potentiel de progresser de manière motivante et épanouissante. 28
6.2.4. Hypothèse selon laquelle l'activité doit offrir à l'élève à haut potentiel des repères modélisants pour l'aider à mieux appréhender une situation 29
6.2.5. Hypothèse selon laquelle les caractéristiques de certaines pratiques sportives pourraient être au service d'un meilleur contrôle de soi-même. 30
6.2.6. Hypothèse selon laquelle une importante marge de progression dans une activité sportive permet le développement du goût à l'effort chez l'élève à haut potentiel. 31
6.2.7. Hypothèse selon laquelle la pratique sportive peut être un bon moyen d'aider l'élève à haut potentiel à mieux gérer son degré d'empathie. 32
7. Conclusions 33
8. Bibliographie : 35
9. Annexes 37
9.1. Grille d'entretien 37
9.2. Entretien avec Monsieur B. 39
9.3. Entretien avec Madame P. 53

Introduction

L'une des pierres angulaires de notre système éducatif français est l'affirmation et l'application des valeurs de liberté, d'égalité et de fraternité, fondatrices de notre République, afin de les faire vivre à tous et ainsi permettre un enracinement profond dans la construction citoyenne de chacun. C'est dans cette quête que les différents penseurs et chercheurs du domaine de l'éducation ont mené leurs raisonnements et ainsi permis une évolution du système scolaire, toujours en corrélation étroite avec l'état des connaissances de leur époque. Le traitement des élèves à besoins éducatifs particuliers et plus précisément des enfants à haut potentiel en difficulté voire en échec scolaire en est un exemple concret.

Les enfants à haut potentiel constituent un sujet de recherche à la fois captivant et extrêmement complexe. Captivant par leur faculté d'apprentissage, leur potentiel de progression, leur créativité et leur investissement. Cependant également complexe du fait de leur singularité d'un individu à l'autre, ayant longtemps rendu périlleux toutes tentatives de détermination de traits communs à ce public. Cette différence de fonctionnement entre enfants à haut potentiel va engendrer un paradoxe vis-à-vis du système scolaire. Bien qu'une partie de ces enfants avec des aptitudes intellectuelles élevées parviennent à être en réussite et s'intègrent sans problème, d'autres dans la même situation se retrouvent en difficulté scolaire, voire dans certain cas, en décrochage scolaire.

1. Analyse du rapport à mon sujet

J'éprouve une appétence tout particulièrement envers ce public, pour l'avoir côtoyé tout au long de mes seize années d'exercice de la profession de maître d'armes. L'escrime se trouve être un sport reconnu de façon empirique comme étant profitable aux personnes à haut potentiel, aussi bien par des associations d'aide aux familles d'enfants précoces, que par des conseillers pédagogiques de circonscription ainsi que des chercheurs. C'est ainsi que cette population se trouve souvent surreprésentée dans certains sports. De ce fait, j'ai eu la chance d'accompagner bon nombre d'enfants précoces, dès le plus jeune âge (parfois à partir de 5 ans) et d'observer leur évolution, pour certain durant quatorze années. Cette expérience m'a permis de constater que ces enfants, non sans rencontrer quelques obstacles, finissent dans la grande majorité des cas non seulement à s'épanouir dans l'activité en étant souvent en situation de réussite, mais parviennent également à surmonter leurs difficultés d'interactions sociales avec les autres

enfants, allant même dans de nombreux cas, jusqu'à s'investir en dehors de leur pratique personnelle, afin d'aider les plus jeunes à progresser dans ce sport.

Les nombreux échanges que j'ai eu l'occasion de réaliser avec les familles de ces enfants m'ont permis de constater que ces mêmes enfants, modèle d'intégration, de réussite et d'investissement dans le milieu sportif, se retrouvaient bien souvent en situation bien moins favorable dans le milieu scolaire. Ces parents, ouverts au dialogue et attentifs aux échanges avec un éducateur sportif, semblaient souvent bien hermétiques aux avis et conseils des professeurs des écoles de leurs enfants, traduisant à mon sens une cassure dans la nécessaire confiance que doivent avoir mutuellement parents et enseignants pour le bien de l'enfant.

Ces constats me poussent aujourd'hui à m'interroger sur les bienfaits que seraient en mesure d'apporter la pratique de certaines activités sportives en milieu scolaire, à des enfants hauts potentiel en difficultés.
En cherchant à comprendre ce phénomène, je souhaite me préparer au mieux à y faire face lors de mon activité future de professeur des écoles, afin d'accompagner efficacement ces enfants dans l'exploitation de leurs potentiels.

Ma démarche consiste, dans un premier temps, à faire le point sur les connaissances concernant cette population, afin de mieux comprendre ce qui serait susceptible d'expliquer les difficultés qu'ils rencontrent. Ces savoirs permettront ensuite de déterminer des besoins, nécessaires à l'accompagnement et à la facilitation de la réussite scolaire de ces enfants, besoins qui permettront de dégager des domaines d'amélioration pouvant être travaillés au travers de pratiques sportives ciblées. Pour finir, je chercherai à interroger des professeurs des écoles expérimentés afin de confronter ces hypothèses à leur analyse de terrain et ainsi être en mesure de constater une convergence ou une divergence entre ces dernières et les observations de ces praticiens.

2. Que savons-nous des enfants à haut potentiel et comment sont-ils pris en charge par le système scolaire ?

2.1. Constat général

La majeure difficulté à définir ce qu'est un enfant à haut potentiel résulte du fait que jusqu'à l'émergence des neurosciences, l'ensemble des données concernant ces sujets relevaient de l'ordre d'observations et d'interprétations plus ou moins intuitives. De plus, l'importante hétérogénéité qui existe d'un individu à l'autre, augmente encore la difficulté dans l'établissement de caractéristiques généraux communs. Il est néanmoins communément reconnu par les professionnels de l'éducation et de la recherche que ces enfants sont dotés d'une capacité à réaliser, dans un certain nombre d'activités, des performances supérieures à celles de la plupart des enfants du même âge. Ainsi pour qu'un enfant soit considéré comme « haut potentiel », il faut qu'il soit à un stade de développement lui permettant de réaliser les performances moyennes d'enfants d'au moins deux ans plus vieux. Il est estimé que parmi cette population, un tiers se classerait dans les « premiers de classe », un tiers dans les élèves qui ont laissé l'ennui les submerger et sont devenus passifs et un tiers dans les « rebelles » et perturbateurs, Hubert, (2012). Les élèves intellectuellement précoces. Comprendre, repérer, aider. *Dossier documentaire et pédagogique*.

De plus, une étude du Quotidien de Médecin (1999) (citée par Hubert en 2012, p. 26) montre qu'environ 80% des élèves détectés sont en réussite à la fin de la scolarité primaire mais ils ne sont plus que 33% à la fin du collège.
30% n'atteindraient d'ailleurs pas le lycée, abandonnant leurs études. La recherche menée sur le suivi d'enfants intellectuellement précoce tend à montrer l'importance d'une prise en charge le plus tôt possible dans leur scolarité afin de diminuer de façon conséquente le taux de difficulté voire d'échec scolaire. Ainsi une prise en charge adaptée et bienveillante dès l'école maternelle permet d'éloigner le risque de refus scolaire et de déscolarisation, de troubles affectifs ou de comportements réactionnels.

2.2. La reconnaissance d'un individu à haut potentiel.

Une première étape importante dans la prise en compte de ce public, fut permise grâce au travail de Binet et Simon sur les enfants rencontrant des difficultés scolaires. Cette étude s'est traduite par l'élaboration de la première échelle métrique de l'intelligence en 1905. Initialement conçue afin d'identifier les enfants en situation de retard mental. Elle a parallèlement permis de repérer des situations d'enfants « trop intelligents ». De nos jours, la recherche de « précocité » chez le sujet, afin de le qualifier ou non d'enfant à haut potentiel, est toujours centrée sur le domaine intellectuel. L'outil le plus fréquemment utilisé pour l'observer est le quotient intellectuel (Q.I.), déterminé à partir de tests tel que le WISC (Weschler Intelligence Scale for Children). Ce dernier a pour finalité la production d'une estimation du quotient intellectuel d'une personne, par la comparaison de ses performances avec un étalonnage établit à partir d'un échantillon représentatif de la population du même âge. Il est communément admis qu'un Q.I. de 130 ou plus permet la reconnaissance pour l'enfant, du statut de « haut potentiel ». Cette population estimée entre 2,5% et 5 % des individus, soit 300 000 à 600 000 élèves en France, tous niveaux de scolarisation confondus, représente au niveau de chaque classe en moyenne un à deux enfants concernés.

Cependant, bien que ces tests soient les seuls outils reconnus comme suffisamment fiables pour déterminer le haut potentiel d'un individu, ils n'en restent pas moins critiqués sur plusieurs points. Ils opèrent une sélection dans les domaines de compétences à évaluer, centrant les observations principalement dans les domaines intellectuels et faisant abstraction des performances d'autres domaines tels que la musique, les arts ou les sports. Ce choix a pour conséquence directe d'empêcher la détection de haut potentiel dans les domaines non observés ce qui traduit une vision réductrice du haut potentiel. De plus, concernant les enfants à haut potentiel, ces tests ont mis en avant des profils très variés entre les deux échelles d'évaluations utilisées, « verbale » et « performance », faisant ainsi apparaitre aussi bien des résultats homogènes que très hétérogènes. Cette différence est un élément important dans la difficulté à définir des caractéristiques communes à cette population.

Afin d'aider les professionnels de l'éducation et les familles à effectuer un pré-repérage de ces enfants et de les guider dans leur choix de faire passer un test de Q.I à un individu, plusieurs listes de caractéristiques ont été créées et peuvent être utilisées, tels que :

- Des questionnaires. Terrassier, (2017). *Les enfants surdoués ou La précocité embarrassante* (12e édition actualisée 2017). ESF Sciences Humaines.

- La synthèse des caractéristiques fréquemment citées dans les observations cliniques chez ces enfants, proposée par Lubart et Jouffray (2006), *Le portrait-robot de l'enfant à haut potentiel*.
- Il existe également des listes de signes évocateurs, proposées sur de nombreux sites académiques ou d'associations ainsi que dans plusieurs ouvrages. Charayron, & Nusbaum, (2019). *Reconnaître et accompagner les élèves à haut potentiel.*
- Des outils permettant de distinguer un élève brillant, d'un élève à haut potentiel. Szabos, (1989), *Challenge Magazine*.

Il faut cependant souligner qu'un élève à haut potentiel peut, notamment s'il inhibe son fonctionnement pour passer inaperçu, ne pas correspondre à ces tableaux. De plus, une part importante d'enfants n'est pas reconnue au statut de haut potentiel car à aucun moment de leur scolarité, ils ne seront confrontés à un test de Q.I.. Les raisons à cela peuvent être diverses bien que certaines sembles plus fréquentes. Ainsi, un enfant ne rencontrant pas de « problème scolaire » et plutôt en situation de réussite aura tendance à ne pas éveiller l'attention de son entourage concernant la nécessité d'effectuer un test de Q.I.. D'autre part, les enfants appartenant à des milieux sociaux défavorisés ou à des familles moins investies dans le suivi de la scolarisation, ne permettrons pas systématiquement d'avoir connaissance et d'identifier des signaux d'alertes permettant de statuer sur l'intérêt d'effectuer un tel test. Or il est important de mettre cela en relation avec le constat que la grande majorité des repérages d'enfants à haut potentiel est le résultat d'une démarche volontaire des familles vers un psychologue privé, un médecin ou une association. Cette problématique s'explique par la difficulté à caractériser l'enfant à haut potentiel, du fait de l'hétérogénéité de sa population. Le nécessaire repérage précédant l'orientation vers l'évaluation du Q.I. n'en est que plus périlleux.

2.3. Des connaissances empiriques

2.3.1. Le constat d'un système éducatif inadapté : 1905 - 1980

Les premières motivations des chercheurs dans le domaine, suite à la mise en place du test de Q.I. à partir de 1905, traduisent deux volontés majeures. La première étant d'améliorer le repérage des personnes à haut potentiel afin de leurs permettre d'exploiter pleinement leurs possibilités. La seconde consistant à comprendre quels sont les paramètres qui permettent d'expliquer la réussite des meilleurs individus. Ainsi la finalité de ces travaux consiste

majoritairement à aider les élèves en situation de réussite, à devenir encore plus performants. Bien que n'étant pas centrées sur les élèves à haut potentiel en situation de difficulté ou d'échec scolaire, ces études ont cependant eu le mérite de mettre en avant les faiblesses d'un système éducatif trop généraliste dans son fonctionnement.

2.3.2. Une politique d'intégration scolaire : 1980 - 2005

Cette réflexion accompagnée d'une prise de conscience de la place donnée aux personnes handicapées dans notre société, a conduit la politique éducative des années 1980 à introduire un objectif d'intégration, permettant ainsi aux enfants présentant des difficultés, d'être accueillis dans une école en bénéficiant de quelques mesures d'aides individuelles, mais sans modification du fonctionnement global du système éducatif. Ces outils avaient pour objectif d'aider l'enfant à s'adapter au milieu scolaire pour lui permettre de l'intégrer.

Leurs utilisations restèrent peu adaptées et efficaces, principalement du fait d'une pénurie en France, à cette époque, d'études scientifiques portant sur ces élèves à besoins particuliers. Dans le cas des enfants à haut potentiel, les enseignants confrontés à cette population devaient alors souvent se référer à des associations d'aides aux enfants et à leurs familles telles que l'ANPEIP ou l'AFEP, ces dernières étant les plus actives dans les initiatives afin de faire progresser la réflexion dans le domaine.

C'est à cette période qu'a progressivement été élargie le spectre des études, passant d'une approche unidimensionnelle, l'intelligence « générale », liée à l'évaluation du Q.I., à une ouverture multidimensionnelle avec comme idée sous-jacente que le haut potentiel ne pouvait-être compris qu'en prenant en compte un ensemble complexe. Cette évolution a conduit les théoriciens à considérer des « intelligences multiples ». Gardner, (1997). *Les Formes de l'intelligence*, le rôle de la créativité. Sternberg, & Lubart, (1992). Creativity : Its nature and assessment, et de la motivation, Ford, (1992). *Motivating humans : Goals, emotions, and personal agency beliefs*. En 1982, le psychologue Jean Charles Terrassier proposera la notion de « dyssynchronie », Terrassier, (2005). Les dyssynchronies des enfants intellectuellement précoces, établissant l'hypothèse que les difficultés rencontrées par un enfant à haut potentiel, seraient à mettre en relation avec un décalage entre des potentialités dans certains domaines intellectuels, et un moindre développement dans d'autres domaines tels que la motricité ou l'affectivité.

Afin de comprendre les difficultés scolaires de certains élèves à haut potentiel, Jacques Bert, enseignant et directeur d'école, a cherché à établir leur profil pour le comparer aux attentes de

l'institution scolaire et mettre en avant les différences pouvant expliquer ce phénomène. Bert, (2003). *L'échec scolaire chez les enfants dits surdoués*. La notion de dyssynchronie a été remise en cause à partir des années 2000, notamment par Laurence Vaivre-Douret, neuropsychologue et professeure de psychologie du développement, au profit d'une idée de « synchronie relative des fonctions du développement psychomoteur » traduisant ainsi une vision de précocité plus globale. Vaivre-Douret, (2003). Les caractéristiques précoces des enfants à hautes potentialités. Par la suite, Michel Duyme directeur de recherche au CNRS et Jean Claude Grubar, professeur de psychologie expérimentale (Lille III) ont mis en évidence, pour les enfants à haut potentiel, un lien important entre le niveau de Q.I., la quantité et la qualité de la mémorisation, la rapidité de traitement de l'information et la part de sommeil paradoxal dans les cycles de sommeil.

Dans son rapport, *La scolarisation des élèves « intellectuellement précoces »*, au Ministre de l'éducation nationale en janvier 2002, Jean Pierre Delaubier met en évidence la contradiction importante, pour une partie des élèves à haut potentiel, entre les résultats évalués par les tests de Q.I. et des situations de difficulté voire d'échec scolaire. Delaubier, (2002). La Scolarisation des élèves intellectuellement précoces. Constat réaffirmé dans un second rapport par Dugruelle et Le Guillou, Dugruelle, & Le Guillou, (2003). Bilan des expériences pédagogiques dans le second degré sur la scolarisation des élèves intellectuellement précoces. Une explication alors avancée par les associations d'aide et d'accompagnement aux familles d'enfants à haut potentiel, serait l'existence d'un décalage entre les besoins de ces enfants et les attentes du système éducatif français.

Les résultats de la politique d'intégration scolaire, concernant l'ensemble des élèves en situation de handicap n'ont pas été probants. En 1989, moins de 10% des enfants handicapés étaient scolarisés en milieu ordinaire, ce qui a conduit à poursuivre les réformes du système éducatif français, passant d'un principe d'intégration à un principe d'inclusion scolaire à partir des années 2005.

2.3.3. Une politique d'inclusion scolaire : 2005 à nos jours

L'affirmation du principe d'inclusion dans notre système scolaire marque à la fois le constat d'échec ou d'insuffisance des politiques précédentes vis-à-vis d'un public défini comme « handicapé », ainsi que la volonté des pouvoirs publics d'améliorer la situation de ces

personnes dans notre société. La loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances stipule que « tout enfant handicapé est de droit un élève ». Elle ne parle plus de discrimination positive mais d'égalité et de compensation. Ce n'est plus d'intégration d'enfant handicapé dont il s'agit mais d'une scolarisation nécessitant une adaptation scolaire. Cette loi, en consacrant le principe d'école inclusive, cherche à favoriser l'inscription des enfants dans l'école ordinaire la plus proche du domicile. Les enseignants sont dotés d'outils comme le Projet Personnalisé de Scolarisation permettant de définir les besoins particuliers d'un enfant au cours de toute sa scolarité afin de lui attribuer du matériel pédagogique adapté, lui octroyer l'accompagnement d'une tierce personne ou le dispenser d'un ou plusieurs enseignements. D'autres dispositifs de prise en charge sont également instaurés tel que le Projet d'Accueil Individualisé, le Programme Personnalisé de Réussite Educative pour les élèves rencontrant des difficultés dans la maitrise des connaissances et des compétences ainsi que le Plan d'Accompagnement Personnalisé pour répondre aux troubles des apprentissages. Cette loi instaure une logique de parcours et non plus de filières, ainsi qu'une logique de formation et non plus de placement.

La loi pour une école de la confiance, de juillet 2019, dans son chapitre IV, cherche à améliorer l'efficacité de cette école inclusive, en jouant à la fois sur l'accompagnement des élèves en situation de handicap et en améliorant les conditions de recrutement, de formation et de travail du personnel accompagnant. Elle instaure également des Pôles Inclusifs d'Accompagnement Localisés afin d'améliorer la coordination des aides (humaines, éducatives et thérapeutiques) et de faciliter la gestion des accompagnants.

Cette idée d'inclusion passe par la reconnaissance d'un handicap pour certains élèves, ce qui évoque souvent une représentation négative et floue de ce qu'est un handicap, il est donc important de le définir. Éric Plaisance propose la formule de « Autrement capable » pour se substituer au terme de « handicap », ce qui se conjugue bien avec le principe d'inclusion. La loi du 11 février 2005 apporte également une définition du handicap. « Constitue un handicap, au sens de la présente loi, toute limitation d'activité ou restriction de participation à la vie en société subit dans son environnement par une personne en raison d'une altération substantielle, durable ou définitive d'une ou plusieurs fonctions physiques, sensorielles, mentales, cognitives ou psychiques, d'un polyhandicap ou d'un trouble de santé invalidant ». Ainsi le handicap est pensé plus comme une limitation ou une restriction de participation plutôt que comme une incapacité de personne.

De cette reconnaissance d'un handicap, découlent des « besoins éducatifs particuliers » propre à chaque enfant concerné. L'objectif est ici de ne plus se concentrer sur les déficits mais de s'interroger sur les besoins. Des besoins éducatifs particuliers qui ne doivent pas désigner les caractéristiques des individus mais plutôt se focaliser sur leurs besoins, auxquels l'institution scolaire devra répondre en s'adaptant. Ces besoins peuvent être variés et se définir en termes de temps, de matériel, d'adaptation de supports, d'espace de travail ou de méthodes pédagogiques, ou se traduire par la nécessité d'un suivi et d'un encadrement supplémentaire.

Dans son Vademecum, pour l'école de la confiance intitulé *Scolariser un élève à haut potentiel*, le Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse fait un rappel du code de l'éducation dans ses articles L 321-4 et L 332-4 qui disposent que « Des aménagements appropriés sont prévus au profit des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières, afin de leur permettre de développer pleinement leurs potentialités. ». Ce document cherche à préciser les besoins éducatifs particuliers des élèves à haut potentiel intellectuel afin d'accompagner l'enseignant dans l'élaboration d'un projet pédagogique adapté en rappelant que « l'acceptation de la singularité de l'élève à haut potentiel doit contribuer à l'acceptation de la diversité des êtres humains dans une société toujours plus inclusive en favorisant les interactions afin de vivre ensemble et d'enrichir le développement des aptitudes de chacun. ». L'accent est mis sur un nécessaire repérage du haut potentiel le plus tôt possible afin de mettre en œuvre les moyens pour éviter toutes difficultés ou décrochages scolaire.
Une définition est donnée de ce type d'enfant : « avide de tout ce qui l'entoure, l'enfant à haut potentiel présente souvent une curiosité, qui se manifeste par un questionnement intensif avec une grande sensibilité à son environnement. Il a la faculté de comprendre vite et d'assimiler un grand nombre de connaissance. […] Il peut apparaitre chez l'enfant à haut potentiel un décalage entre ses différentes capacités (par exemple motricité / aisance verbale ; compréhension / production …). Il peut aussi coexister, comme chez tout enfant, des troubles associés tels que des troubles spécifiques du langage et des apprentissages (TSLA), un trouble de déficit de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH). » De plus, ce Vademecum fournit des grilles d'aide au repérage d'enfant à haut potentiel en listant les caractéristiques les plus fréquentes en fonction du niveau de scolarisation. DGESCO. (2019). *Vademecum : Scolariser un élève à haut potentiel*.

2.4. Traits communs à l'ensemble des élèves à haut potentiel :

2.4.1. Les caractéristiques des élèves à Haut potentiel observés avant 2016.

Ces traits communs sont issus des observations et études menées avant les premiers apports des neurosciences. Elles ont permis de caractériser l'élève à haut potentiel de la façon suivante :

- Une importante mémoire de travail ainsi qu'une rapidité de traitement de l'information (De Groot, Kestin, & Sookiazian, (1974). Instrument to measure the thermal conductivity of gases. et Grubar, Duyme & Côte, (Éds.). (1997). *La précocité intellectuelle : De la mythologie à la génétique*), pouvant entraîner une grande intolérance à la répétition.
- Une aisance dans la communication orale liée à une richesse de vocabulaire.
- Une curiosité débordante
- Une capacité à s'approprier des connaissances en autonomie.
- Une forte personnalité
- Un traitement en simultané et sans hiérarchie, de l'ensemble des informations prises dans l'environnement : aussi bien des bruits que des odeurs ou des paysages peuvent captiver son attention et bloquer tout autre forme d'activité, y compris ses apprentissages.
- Une pensée fulgurante : Il n'a pas accès à son raisonnement et ne peut donc pas expliquer comment il a obtenu son résultat bien que ce dernier soit synthétique.
- Une pensée absorbante : Il fait immédiatement les liens entre les éléments disponibles dans sa mémoire.
- Des émotions exacerbées : l'enfant à haut potentiel ne contrôle pas ses émotions et de ce fait, se laisse souvent envahir par ces dernières.
- Une importante capacité d'empathie
- Une grande sensibilité à l'injustice
- Une forte sensibilité à l'effet « pygmalion négatif »
- Un besoin d'investissement physique pour permettre l'investissement intellectuel : Il a un besoin important de réaliser plusieurs tâches en même temps pour pouvoir être attentif (aspect multi sensoriel)
- Une instabilité motrice : plus il va s'ennuyer intellectuellement, plus l'instabilité motrice va augmenter et perturber la classe.

- Une non-maitrise de l'implicite : ce qui le conduit souvent à interpréter de façon littérale les consignes et provoque des difficultés relationnelles avec les autres personnes.
- Une maitrise du sens et de l'exactitude : Maîtriser les choses revêt une importance primordiale pour eux, ce qui peut être une source importante d'angoisse ou de blocage dans les apprentissages.

Hubert, (2012). Les élèves intellectuellement précoces. Comprendre, repérer, aider. *Dossier documentaire et pédagogique*.

2.4.2. L'apport des neurosciences dans la compréhension et le complément de ces caractéristiques – 2016 à nos jours.

Une étude menée en 2016 par Fanny Nusbaum, docteure en psychologie, Olivier Revol, neuropsychiatre et pédopsychiatre et Dominic Sappey-Marinier, enseignant chercheur en neurosciences, biophysiques et imagerie médicale a permis, en utilisant des IRM, de comparer les caractéristiques cérébrales de trois populations d'enfants âgés de 8 à 12 ans : un groupe d'enfants « standard » (avec un Q.I. moyen de 105), un groupe d'enfants avec un profil hétérogène au test de QI (avec un Q.I. moyen de 129) et un groupe d'enfants avec un profil homogène au test de Q.I. (avec un Q.I. moyen de 139). A noter qu'une nouvelle étude, portant sur des adultes, est en cours afin de vérifier les résultats de la première.

Les résultats ont permis de montrer scientifiquement et de manière significative que le cerveau des Enfants à haut potentiel est constitué de la même façon que les autres cerveaux mais que son fonctionnement est plus efficace. Les IRM ont révélé une plus forte connectivité d'un hémisphère cérébral à l'autre (inter-hémisphérique) ainsi qu'au sein de chaque hémisphère (intra-hémisphérique). Ainsi la première conclusion de cette étude est que ces enfants disposent d'une cognition supérieure, non pas du fait d'un cerveau mature plus précocement mais plutôt grâce à une meilleure qualité de son fonctionnement et de sa structure.

Les observations cliniques ont permis de dégager trois caractéristiques majeures de la façon de penser de ces enfants.

- Une **hyper-spéculation**, présente chez l'ensemble des sujets. Elle se manifeste par un besoin compulsif de raisonner, de penser, d'extrapoler en permanence. Toute

stimulation devient ainsi sujette à la spéculation mentale, cherchant à trouver une logique et à donner du sens à tout évènement vécu. Besoin de toujours pousser le raisonnement plus loin pour en trouver toutes les possibilités. Elle traduit un besoin d'hyper-contrôle.

- Une **hyperacuité**, qui se traduit par une hypersensibilité à la fois émotionnelle et sensorielle permettant un seuil plus bas de détection de l'information dans ces domaines. C'est une sorte de 6^{e} sens permettant de ressentir des pressentiments (intuition et instinct) assez puissants.

- Une **hyper-latence**, processus principalement inconscient dont seul le résultat est parfois visible de l'extérieur. C'est une pensée qui se déclenche dès que l'esprit est au repos et se met à vagabonder. Elle est primordiale dans la création de liens entre les expériences vécues. Le phénomène de latence constitue un des socles de tout apprentissage et est présent chez l'ensemble des individus mais il est omniprésent chez les enfants à haut potentiel, à la fois plus fréquent et plus intense, ce qui facilite leurs apprentissages.

Du fait de ces résultats, l'équipe de chercheurs a décidé de remplacer le terme « d'enfant à haut potentiel » par celui de philo-cognitif, reflétant mieux leurs observations.

Une autre avancée majeure de cette étude est d'apporter une explication à l'hétérogénéité constatée chez ces enfants. Ainsi, bien que les philo-cognitifs appartiennent à une même famille, partageant des qualités spéculatives, émotionnelles et comportementales principales, chaque individu possède en lui deux dimensions, l'une philo-laminaire et l'autre philo-complexe. Ces deux dimensions coexistent mais dans des proportions différentes d'un individu à l'autre, chaque profil ayant généralement une de ces deux dimensions dominantes. L'étude a ainsi montré une prédominance d'environ 60% de l'hémisphère cérébral gauche chez les philo-complexes et d'environ 60% de l'hémisphère cérébral droit chez les philo-laminaires.

- **La dominante philo-complexe** : sur-connectivité cérébrale de l'hémisphère gauche

Souvent détecté par un test de Q.I. dont les indices observés sont d'un niveau très hétérogène, avec des facultés de raisonnement de très haut niveau qui contraste avec une mémoire de travail ou une vitesse de raisonnement de niveau faible ou dans la norme. Le test révèle généralement

un Q.I. dans la tranche 120 – 135 qui reste cependant difficile à interpréter du fait de l'hétérogénéité des résultats dans les différents domaines observés. Ce profil correspond à celui des élèves qui semblent en apparence les plus en difficulté. Ils sont particulièrement imaginatifs et créatifs, ont besoin de penser en permanence et de remettre en question ce qui leur est apporté. Ils peuvent présenter des difficultés comportementales, des difficultés d'adaptations car ils ne disposent pas des codes pour identifier ce qui est attendu d'eux. Ils se sentent souvent incompris dans leur façon de fonctionner. De plus, ils sont particulièrement sensibles aux émotions et ils n'arrivent pas à laisser passer des choses qui seraient considérées par la plupart des gens comme anodines. Ils fonctionnent par collage émotionnel, par sympathie, rencontrant des difficultés à se distancier de l'émotion d'autrui et allant même jusqu'à l'amplifier et se laisser totalement envahir. Ils dégagent une énergie particulière qui laisse rarement les gens indifférents. Leur comportement excessif voire extravagant est loin de faire l'unanimité. Leur importante confiance en eux, résultat d'une lutte presque perpétuelle pour obtenir gain de cause dans un environnement dont le fonctionnement est très différent du leur, tranche avec leur très faible estime d'eux-mêmes. Les philo-complexes, du fait de leur connectivité importante de l'hémisphère cérébral gauche, (chef des deux hémisphères procurant une autonomie mentale très importante) sont dotés d'une « vie intérieure » très riche. Bien qu'extrêmement productif en termes de vision, d'imagination et de créativité, ils sont assez rigides concernant leurs modèles internes, ce qui les conduira régulièrement à s'opposer ou être dans la défiance vis-à-vis de leur environnement, consciemment ou non.

- **La dominante philo-laminiare** : sur-connectivité cérébrale de l'hémisphère droit

Personnes dont les tests de Q.I. révèlent souvent une bonne homogénéité dans les indices évalués avec un Q.I. de très haut niveau (généralement supérieur à 140). Ces personnes sont plus rationnelles et sont capables de limiter leurs pensées. Ils éprouvent un besoin de créer un consensus social et placent l'intérêt collectif avant l'intérêt particulier. Ils éprouvent également un besoin important de penser et comprendre le pourquoi du comment mais le placeront toujours au service de la communauté. Ils sont socialement adaptés, l'hémisphère cérébral droit étant celui de l'adaptation et de l'ouverture au monde. Ils connaissent les règles sociales, sont très empathiques et ont une capacité à comprendre ce que l'on attend d'eux, tout en étant en capacité d'y répondre favorablement. De nature organisée et planificateur, ils tranquillisent et sont ainsi naturellement promus par le système. Leurs difficultés sont moins visibles, ayant

parfois tendance à aller jusqu'à nier leurs émotions. Bien qu'ils soient en mesure de très bien comprendre l'émotion chez autrui et de l'utiliser pour que l'interaction sociale se passe bien, ils ont une tendance à passer par le rationnel pour filtrer le monde. L'émotion est ainsi perçue comme un élément négligeable qui risque de mettre l'individu en danger si elle est éprouvée de façon trop profonde. Ainsi le philo-laminaire a une prédisposition à inhiber les émotions (du fait de la connectivité de son cortex cérébral droit) mais il fait également le choix de le faire afin d'avoir un retour de l'environnement plutôt positif. Ce phénomène peut aboutir à des souffrances identitaires importantes pour l'individu.

Cette étude confirme un grand nombre d'observations antérieures portant sur les enfants à haut potentiel, tout en apportant des explications scientifiques aux principales incohérences relevées au sein de cette population, du fait de l'hétérogénéité des individus la composant. Elle offre une approche nouvelle de ces enfants et permet de mieux cerner leurs besoins particuliers.

Nusbaum, Revol, & Sappey-Marinier, (2019). *Les philo-cognitifs : Ils n'aiment que penser, et penser autrement*.

3. Problème de recherche et problématique :

Le thème de la recherche porte sur les difficultés voire le décrochage scolaire d'une partie des enfants à haut potentiel. Partant du constat que les pratiques de certaines activités sportives sont régulièrement citées (aussi bien par les associations d'aides aux familles, que par des référents académiques, des chercheurs, des psychologues ou des individus eux même à haut potentiel) comme étant épanouissantes pour les enfants à haut potentiel et plus encore pour ceux en difficulté scolaire, l'objectif de cette étude est d'utiliser l'état des connaissances portant sur les élèves à haut potentiel afin d'identifier les caractéristiques pouvant poser problème dans leur scolarisation pour enfin chercher comment les pratiques de certaines activités sportives peuvent agirent positivement sur l'individu et ainsi l'aider dans sa scolarisation.

Problématique : Dans quelle mesure la pratique sportive en milieu scolaire peut-elle favoriser l'inclusion et la réussite des élèves à haut potentiel ?

4. Mise en relation des connaissances sur les enfants à haut potentiel, avec les caractéristiques recherchées dans une pratique sportive afin de faciliter leur inclusion dans le milieu scolaire.

4.1. **Aspect social** : une pratique sportive au service de la socialisation de l'enfant à haut potentiel dans un groupe.

Une part d'enfants à haut potentiel, en grande majorité du type philo-complexe, rencontrent d'importantes difficultés à s'intégrer dans un groupe, non pas par manque d'envie, bien au contraire, mais du fait d'un fonctionnement radicalement différent de la plus grande majorité de leurs camarades ainsi que d'une relative maladresse dans leurs approches.

Pour permettre à l'enfant de progresser dans ce domaine, il est important de respecter son fonctionnement atypique et de ne pas lui imposer une pratique de sport collective (sauf naturellement s'il en exprime la volonté). Un tel fonctionnement de groupe risquerait de le mettre en difficulté aussi bien dans la communication avec ses coéquipiers que dans le contrôle de ses émotions à la moindre contrariété, pénalisant le collectif et risquant de l'en exclure. Le plus souvent, ce type d'enfant s'oriente spontanément dans des pratiques sportives plutôt individuelles. Afin de néanmoins permettre de travailler la socialisation, il semble intéressant de rechercher une pratique qui bien qu'individuelle, nécessite une intégration à un groupe pour s'accomplir. Pour cela, les sports individuels d'opposition ou de combats permettent à l'enfant de ne devoir sa réussite ou son échec qu'à lui-même, évitant ainsi de le mettre en difficulté vis-à-vis du groupe du fait d'un manque de tolérance envers ses camarades. Cependant, ces pratiques sportives permettent rapidement de faire prendre conscience à l'enfant que sa progression dans l'activité est directement liée à celle de ses camarades et que de ce fait, il aura tout intérêt à fonctionner avec ces derniers. Ces sports développent ainsi l'entraide entre partenaires tout en permettant à chacun de progresser à son rythme et à son niveau. De plus, si ce sport individuel offre la possibilité de se pratiquer également par équipe (sports de raquettes, de relais ou escrime), ce peut être un bon moyen d'amener l'enfant, dans un second temps à accepter une pratique plus dépendante des résultats et performances de ses camarades et ainsi encore plus l'aider à se sociabiliser dans un groupe.

Un autre facteur important aidant à la socialisation est le fait qu'une activité sportive permette fréquemment d'arbitrer ses pairs et d'être arbitré par ces derniers. En plus de participer à l'entraide entre camarade, la pratique arbitrale oblige à une certaine décentration vis-à-vis du jugement d'autrui sur soi-même, participant à l'acceptation de l'autre et permettant de

relativiser le rapport à un éventuel sentiment d'injustice et à un meilleur contrôle d'un excès de sympathie. De plus le fait d'arbitrer, place l'enfant à haut potentiel dans une posture l'obligeant à communiquer avec les autres enfants, à se faire comprendre tout en étant respecté. Cette pratique permet également de mettre en avant la difficulté à départager deux personnes et fait ainsi progresser l'enfant dans son rapport à l'erreur ainsi que dans son acceptation.

4.2. **Aspect fonctionnel :** Une pratique sportive au service d'un meilleur contrôle de l'investissement intellectuel et de l'hyper-latence.

Dans la plupart des cas, l'enfant à haut potentiel éprouve un besoin d'investissement physique afin d'avoir la capacité de s'investir intellectuellement. Il est important pour la réussite scolaire de l'enfant de parvenir à développer et mieux maitriser cet investissement intellectuel. Pour cela, il semble que certaines pratiques sportives soient de bons exercices pour y parvenir. Ainsi un sport à dominante explosive permettra à l'enfant à haut potentiel de ne pas tomber dans une routine qui inhiberait son investissement intellectuel et lui permettra de développer ce dernier tout en répondant à son besoin d'investissement physique. Le contre-pied semble également possible avec la pratique d'une activité statique telle que de tir ou les échecs, incitant dans sa réalisation à une amélioration de l'investissement intellectuel sans rendre ce dernier dépendant d'un investissement physique simultané.
Enfin, il semble qu'une pratique d'un sport à dominante fractionnaire, entraînant dans sa réalisation la succession d'une multitude de courtes phases d'activités et de relâchements, soit un moyen favorable à l'enfant à haut potentiel pour tirer pleinement bénéfice de sa capacité d'hyper-latence.

4.3. **Aspect ludique :** une activité sportive qui doit avant tout permettre à l'enfant à haut potentiel de progresser de manière motivante et épanouissante.

Pour être stimulé, l'enfant à haut potentiel a besoin d'être confronté à des domaines d'activités qu'il ne maitrise pas déjà et qui l'intéresse. Pour ces raisons, il semble important de proposer à ces enfants dans le cadre scolaire, des activités sportives qu'ils ne pratiquent pas déjà en extérieur, afin d'éviter une maitrise en décalage avec celle du reste de la classe, ce qui aurait pour effet de les placer de nouveau dans une posture de dépendance au reste du groupe, d'ennui et d'exclusion ou de repli. Il est également important que l'enfant éprouve une réelle

volonté d'explorer cette pratique sportive, passé le stade de découverte de la nouveauté. Enfin, il est important que cette pratique soit stimulante. Pour cela, il semble judicieux de sélectionner des sports d'oppositions ou de combats afin que le rapport à différents adversaires soit une source de renouveau dans l'intérêt de la pratique. De plus, l'enfant à haut potentiel manifeste souvent une apparente confiance en soi, qui aura tendance à le mettre en réussite dans l'opposition face à un adversaire, ce qui aura un effet positif sur sa propre estime de lui-même, trop souvent sous valorisée par ces enfants.

Cette pratique de confrontation à l'autre est également un bon moyen d'exercer la maitrise de ses émotions, trop souvent exacerbées pour cette population, aussi bien dans la réussite que dans l'échec, permettant ainsi à l'enfant d'acquérir les codes de fonctionnement social dans ces situations. Il semble important pour permettre cela, que la pratique sportive soit de nature sécurisante dans son fonctionnement, afin d'éviter à l'enfant de se sentir agresser personnellement ou physiquement lors de la confrontation. Ce sentiment de sécurité passe par l'utilisation d'un matériel de protection conséquent (sports de combats) ou par la délimitation de zones de jeux spécifiques à chaque joueur (sports de raquettes ou de relais). De plus, certaines activités comme l'escrime ou le kendo, en se pratiquant masquées, peuvent être un outil efficace pour permettre à des enfants, déjà en rupture avec un groupe, de pouvoir renouer avec ce dernier, en donnant l'impression d'être caché par ces protections.

4.4. **Aspect ritualisé :** Une activité sportive qui par ses rituels, doit permettre d'offrir à l'enfant haut potentiel des repères modélisant pour le placer dans les conditions optimums de progression et d'épanouissement.

Pour progresser, l'enfant à haut potentiel a besoin de se sentir pleinement en sécurité et cette dernière peut lui être apporté par l'instauration de rituels, offrant la possibilité d'anticiper ce qui est attendu et permettant à l'enfant d'entrer dans l'activité sans angoisses de l'inconnu. Ces rituels offrent ainsi un cadre sécurisant, protecteur et bienveillant, que ce soit au travers d'un salut, d'une poignée de mains, d'une position de départ ou de tout autre moyen. De plus, le fait de pratiquer ces rituels avec l'adversaire est un moyen rassurant d'affirmer le partage d'un respect des mêmes valeurs et des mêmes règles. C'est également un signal fort dans les sports de combats, symbolisant le respect de l'adversaire et la volonté de l'affronter pour le surpasser, dans le respect des règlements et sans jamais aucune volonté de lui nuire pour y parvenir.

4.5. **Aspect canalisant :** Une pratique sportive au service d'un meilleur contrôle de soi-même

L'enfant à haut potentiel a une tendance naturelle à l'hyper contrôle. Il est donc important que la pratique sportive lui offre des situations comportant un nombre restreint d'éléments inconnus ou difficilement observables dans leurs intégralités. Ainsi, il semble préférable de proposer une pratique sportive se déroulant sur un terrain le plus restreint possible afin de permettre à l'enfant d'avoir la sensation de pouvoir contrôler l'ensemble de cet environnement, que ce soit sous la forme d'une piste, d'un stand de tir, d'un couloir de nage ou du fait de la délimitation d'un terrain entièrement perceptible sans rotation de tête, pouvant empêcher toute intrusion adverse dans son camp. Il est également important que ce sport permette à l'enfant à haut potentiel de canaliser son attention sur un unique objectif, que ce soit un adversaire ou une cible, afin de réduire les incertitudes et améliorer la focalisation de l'attention et de la concentration. Enfin, le sport doit être un moyen de canaliser son énergie et de se contrôler physiquement soi-même.

4.6. **Aspect technique :** Une pratique sportive nécessitant une maitrise technique offrant une importante marge de progression et permettant ainsi à l'enfant à haut potentiel de développer le goût à l'effort.

L'enfant à haut potentiel a besoin de se sentir progresser. Il est important qu'une activité lui apporte suffisamment de matière pour cela, afin d'éviter une lassitude, un sentiment d'ennui voire un décrochage. Ainsi la pratique d'une activité sportive dont l'efficacité est directement liée à la maitrise technique, que ce soit d'un geste ou d'un outil, sera une source importante de concentration et d'application dans l'exécution de la tâche. De plus, en y trouvant une réponse à son besoin d'hyper contrôle, et ce malgré de possibles difficultés de motricités souvent rencontrées chez ces enfants, il prendra progressivement goût à l'effort et à la persévérance.

4.7. **Aspect tactique :** Une activité sportive au service de l'hyperacuité et de l'hyper-spéculation de l'enfant à haut potentiel.

L'enfant à haut potentiel a comme caractéristique une grande sensibilité, une capacité à ressentir ce qu'éprouvent les personnes autour d'eux, à les comprendre, sorte d'empathie

naturelle et exacerbée pouvant parfois conduire à de la sympathie. Cette faculté est un atout qu'utilise ce type d'enfant dans l'analyse de leur adversaire et de ses tactiques, leurs permettant de décrypter très rapidement, et la plupart du temps sans même en avoir conscience, le jeu de l'adversaire. Cette hyperacuité leur permet de scanner efficacement le jeu de l'adversaire dans les premiers moments de l'opposition. De plus, couplée à leur rapidité de raisonnement du fait de leur hyper-spéculation, ils sont en capacité à traiter en simultané l'ensemble des informations qu'ils ont collectées, faisant des liens presque instantanément entre ces informations du fait de leur pensée absorbante. Ce fonctionnement va développer chez eux une pensée fulgurante, source d'intuition dans leur jeu, leur permettant l'exploitation d'un à-propos à la fois pertinent et efficace, ressentant le moment exact de déclanchement d'une action pour la mener à son terme.

4.8. Hypothèse :

La pratique de certaines activités sportives peut contribuer à apporter une réponse aux besoins spécifiques des élèves à haut potentiel et ainsi favoriser leur inclusion et leur réussite dans le milieu scolaire.

Ainsi, les sports tels que l'escrime, le golf, les échecs, le tennis, le badminton, le tennis de table, l'athlétisme, le tir à l'arc ou la natation, fréquemment conseillés pour les élèves à haut potentiel, tant par les associations d'aide aux familles que par les conseillés pédagogiques de l'Education Nationale, peuvent avoir un impact positif auprès de ces élèves concernant :

- L'intégration au sein d'un groupe
- L'attention et de la concentration
- La motivation facilitatrice de progressions
- L'estime de soi et la confiance en soi
- L'amélioration du contrôle de soi-même
- Le développement du goût de l'effort
- La compréhension et la gestion des émotions

5. Méthodologie de recherche :

La prochaine étape consistera en la conception et la mise en œuvre d'une démarche anthropologique afin de mettre à l'épreuve ces hypothèses au contact de professionnels qui ont été confrontés à ces questions. Il sera ainsi nécessaire de questionner ces derniers par le biais d'entretiens semi-directifs afin de faire apparaitre leurs modèles cognitifs (Selon Pastre, modèle permettant de comprendre comment « ça fonctionne »), leurs modèles opératifs (toujours selon Pastre, modèle permettant de comprendre comment « ça se conduit ») ainsi que leurs interactions. De cette façon, nous chercherons à faire ressortir de ces entretiens ce que chaque interlocuteur a, de par sa formation et son expérience dans le métier, identifié comme besoins spécifiques à ce public et quelles sont les réponses mises en place afin d'y apporter une action efficace.

L'analyse de ces entretiens cherchera ensuite à identifier des schémas (selon Piaget, « sortes de concepts praxiques » correspondant à ce qui est généralisable dans une action) afin de mettre en avant des régularités dans la pratique enseignante.

La confrontation de ces schémas aux apports procurés par la pratique de certaines disciplines sportives aura pour finalité de déterminer si ces dernières peuvent être utilisées comme vecteur d'inclusion et de réussite dans le milieu scolaire.

6. Synthèse des entretiens

6.1. Présentations des enseignants interrogés

Monsieur B. est professeur des écoles depuis 30 ans et occupe le poste de directeur d'une école de dix classes depuis 10 ans. Il enseigne actuellement un jour par semaine dans une classe de CM1 et est formateur à l'INSPE auprès de master 2 dans le domaine de la conduite de classe. Il est également référent départemental concernant les hauts potentiels sur une centaine d'écoles des Hauts de Seine depuis 2015. Lui-même personne à haut potentiel, sa motivation première est l'envie d'aider les élèves comme il aurait aimé être aidé. Son intervention auprès d'enseignants rencontrant des difficultés face à ce type de public est également pour lui un moyen de les amener plus facilement à faire évoluer leurs pratiques. Son parcours de formation

débute par un BTS agricole, puis des études de sciences jusqu'à la licence pour ensuite passer un master 2 formation de formateur.

Madame P. a un parcours atypique. Elle est d'origine portugaise avec des parents non francophones qui ne sont pas allés à l'école. Elle quitte le Portugal à onze ans après un début de scolarisation brillant lui permettant d'avoir trois ans d'avance. Lors de son arrivée en France sans parler la langue, elle est dirigée en CP et placée au fond de la classe, ce qu'elle vivra comme un traumatisme. Elle a orienté ses études dans le domaine de la langue française afin de devenir professeur de français et d'aider les élèves rencontrant des difficultés à mieux s'intégrer, faisant écho à son parcours personnel. Cependant, le fonctionnement du collège et du lycée ne lui ont pas permis de trouver satisfaction dans l'accompagnement et l'aide qu'elle souhaitait apporter aux élèves en difficultés. Elle s'est alors naturellement dirigée vers le professorat des écoles afin de se donner les moyens d'accompagner pleinement ses élèves durant toute une année. Elle a ensuite passé le concours de formatrice pour devenir PEMF.

Il ressort des entretiens avec Monsieur B. et Madame P. certains points communs. Monsieur B. est une personne diagnostiquée haut potentiel. Madame P. suspecte très fortement en faire également parti, sans jamais avoir été testée, et son parcours met en avant un faisceau d'indices concordants dans ce sens. De plus, son fils a été diagnostiqué très haut potentiel.
Monsieur B. et Madame P. ont tous deux fondé leur engagement auprès des élèves à haut potentiel par une envie d'aider les élèves comme ils auraient aimé être eux-mêmes aidé. Ils partagent également la conscience que le système scolaire peut-être un environnement difficile voire douloureux pour un élève à haut potentiel, comme pour tout élève qui ne rentre pas dans les cases, mais qu'il est cependant nécessaire de faire comprendre à ces enfants l'importance de faire l'effort de s'adapter aux autres afin de les préparer au mieux au vivre ensemble. Ces deux enseignants partagent la même passion pour le théâtre et pratique chacun des sports identifiés comme particulièrement adaptés à des personnes haut potentiel. La natation et la course à pied pour Monsieur B. et le tennis pour Madame P. . Tous deux se laissent d'une certaine façon dévorer par leurs passions, la lecture et son métier pour Monsieur B., qualifiant ces activités de « passion dévorante » et le tennis pour Madame P., qui déclare y consacrer 80% de son temps libre. Une autre similitude entre ces deux enseignants réside dans le constat qu'il leur semble avoir une facilité à créer un lien avec les élèves à haut potentiel. Monsieur B. l'explique par une façon de penser mieux comprise lorsque l'on est soi-même haut potentiel.

Madame P. constate également cette facilité à établir un lien de confiance d'écoute et d'échange avec la grande majorité des élèves en difficulté, sans pour autant se l'expliquer. Enfin ces deux enseignants relèvent un rapport paradoxal à l'autorité concernant les élèves à haut potentiel. Ces derniers ont tendance à beaucoup contredire, remettre en question ou rejeter cette autorité, mais paradoxalement ils la recherchent également et semble apprécier un certain cadre. Monsieur B. constate que bon nombre de haut potentiel font carrière dans l'armée. Il semble ressortir des échanges que ces enfants ont encore plus besoin que les autres de comprendre la règle et son bienfondé afin de l'accepter et de s'y contraindre. La sanction à elle seule pouvant avoir un effet inverse à celui escompté.

Ces deux enseignants ont relevé comme caractéristiques récurrentes chez les élèves à haut potentiel une très grande hétérogénéité d'un individu à l'autre, une curiosité débordante pour tout ce qui les entoure, une réflexion permanente traduisant une pensée qui ne s'arrête jamais, une relation à l'autorité complexe, d'importantes difficultés relationnelles du fait d'une difficultés voire d'une incapacité à communiquer avec les autres, élèves comme adultes, ce qui a pour effet de placer l'élève à haut potentiel en position de retrait par rapport au groupe et nuit à son intégration. Il a également été relevé la nécessité de créer un lien de confiance avec ces élèves avant qu'ils soient en mesure de s'ouvrir à l'autre. Ils ont mis en avant une absence de méthode dans la façon de travailler ainsi qu'un schéma de pensée bien plus brillant que ce qu'ils sont capables de retranscrire à l'écrit, expliquant cela par leur vitesse de réflexion qui n'est pas compatible avec leur vitesse d'exécution et notamment l'écriture, ce qui rend bien souvent cette dernière illisible. Il a également été observé que l'élève à haut potentiel a un profond manque de confiance en lui, qu'il se remet en cause en permanence et qu'il émet un jugement très sévère avec lui-même. Enfin le haut potentiel est souvent persuadé de se suffire à lui-même, de ne pas avoir besoin des autres et par ricochet, de ne pas avoir besoin de l'école.

Selon ces deux enseignants, les principes à respecter pour inclure ce type d'élève ne sont pas si différents que ceux applicables à l'ensemble des élèves. Ils résident dans l'importance de donner du sens aux apprentissages et de toujours expliciter ce que l'on fait, comment on le fait et pour quelle raison. Ils soulignent également l'importance de donner de la matière à chaque élève, ce qui est permis par la mise en place d'une différenciation efficace.
Les difficultés plus spécifiques liées à l'élève à haut potentiel seront de lui faire prendre conscience qu'il a besoin de l'école pour apprendre et réussir tout en évitant qu'il ne s'ennuie en attendant les autres, sans pour autant le submerger de travail afin de « l'occuper ». Il est ainsi

possible de proposer à ce type d'élève un contrat d'objectifs à atteindre pour ensuite avoir le droit de vaquer à d'autres activités, librement choisies, plus proche de ses centres d'intérêts. Ce fonctionnement a pour effet de favoriser l'insertion sociale de l'EHP ainsi que sa confiance en lui.

6.2. Discussion entre les résultats des entretiens et les hypothèses de départ.

6.2.1. Hypothèse selon laquelle certaines pratiques sportives peuvent favoriser la socialisation d'enfants à haut potentiel dans un groupe.

Il ressort des entretiens que ces élèves sont persuadés de ne pas avoir besoin des autres et de l'école. Ils sont conscients d'être performant et craignent que les autres les ralentissent ou les ennuient. Madame P. les décrit comme « centré sur eux-mêmes et dans l'incapacité de faire l'effort et de faire quelque chose qui ne leur convient pas ou qui ne les intéresse pas ». Pour Monsieur B. « ils ont déjà tellement de difficultés à se gérer eux-mêmes que s'intéresser aux autres c'est compliqué ». Ceci peut les conduire de la difficulté d'intégration à la rupture totale et à l'isolement vis-à-vis d'un groupe. Monsieur B. explique cela par le fait qu'un « élève à haut potentiel dans sa tête n'a pas besoin de l'école. Il a conscience de beaucoup de choses et l'une de ces choses est qu'il n'a pas besoin de l'école. Donc l'école doit le persuader qu'elle est indispensable ». Ceci explique le constat d'orientation naturelle de ces enfants vers des sports à dominante individuelle plutôt que collective. En plus de cette difficulté à s'intéresser aux autres, les enseignants interrogés ont également mis en avant le fait que les différences sont souvent mal perçues dans le système scolaire et que le fait qu'un élève soit plus fort peut avoir pour conséquence de rendre certains camarades jaloux. Dans la pratique sportive, ce rapport à la performance est le plus souvent inversé. Le sportif performant à plus tendance à être valorisé et mis en avant par ses camarades que jalousé et mis de côté. Afin d'aider l'élève dans cette démarche de socialisation, le travail de groupe a été présenté comme une bonne solution pour amener l'élève à haut potentiel à prendre conscience qu'il a besoin des autres pour réussir et progresser dans un premier temps, puis chercher ensuite à ce qu'il s'intéresse aux autres. Ainsi pour Monsieur B. « Le travail de groupe mis en œuvre par l'enseignant, ou par les sports, ou par l'orchestre qui fait de la musique, sont d'excellents moyens pour faire prendre, à cet élève qui n'a pas besoin de l'école, qui n'a pas besoin des autres, d'après lui, lui faire comprendre, lui faire prendre conscience que oui il a besoin des autres ». Ce travail n'est pas organisé de

façon à mettre plusieurs élèves sur une même tâche, mais plutôt à diviser une tâche en sous-tâches, toutes complémentaires mais autonomes, afin de permettre à chacun d'apporter sa pierre à l'édifice finale, la réalisation d'un objectif commun. On retrouve cette composante dans les sports à dominante individuelle avec lesquels le pratiquant travail sa technique, sa stratégie, son physique et son endurance, afin de se donner les moyens de sa réussite, mais ne sera en mesure d'atteindre cette dernière que par la rencontre d'une opposition stimulante qui évolue au rythme de ses progrès personnels. Ainsi, un sportif ne doit pas sa réussite à lui seul mais à un groupe d'entraînement qu'il doit contribuer à faire progresser s'il souhaite ensuite pouvoir s'en servir pour progresser lui-même.

Les entretiens ont également mis en avant l'importance d'instaurer un climat de confiance, de bienveillance afin de rendre la parole de chacun précieuse, aussi bien au niveau de la classe que de l'école. Les enseignants ont relevé la nécessité de beaucoup dialoguer avec ce type d'élève, de construire une relation de confiance mutuelle. Pour Monsieur B. « ce qui est très important pour ces élèves là c'est de dialoguer. Vous ne dialoguerez jamais autant avec un élève à haut potentiel qu'avec les autres ». Selon Madame P. « ce que je constate quand c'est un enfant à haut potentiel c'est son incapacité à communiquer avec les autres. […] Ce sont des élèves qui sont en retrait et qui n'arrivent pas à communiquer avec les autres. Les autres, spécialement les élèves mais parfois aussi avec les enseignants. Il faut qu'ils fassent confiance. Je travaille beaucoup là-dessus pour qu'ils me fassent confiance ». Cette caractéristique se retrouve dans toutes les pratiques sportives pour lesquelles la communication et la confiance accordée à ses partenaires, entraîneurs ou co-équipiers est le socle indispensable à l'épanouissement et à la progression dans le sport. Les pratiques individuelles renforcent cette relation duel entraîneur pratiquant, offrant plus d'opportunités d'échanges en face à face et permettant d'adapter le discours à l'individu plus qu'à un collectif. Les enseignants interrogés emploient conjointement ce travail de groupe et le climat instauré afin de progressivement amener l'élève à haut potentiel à ne plus être focalisé sur un unique objectif de performance individuel mais sur une ouverture aux autres. Les pratiques sportives, tous sports confondus, cherchent également à développer cela en mettant en place un « esprit collectif » afin d'inciter à l'entraide, aux conseils et aux encouragements. Le sportif ne progresse pas uniquement lorsqu'il s'entraîne ou lorsqu'il s'oppose. Son analyse tactique, le décryptage du jeu ou de la technique des autres pratiquants va également s'opérer lorsque le sportif observe ces derniers. Ces situations sont souvent propices aux échanges entre pratiquants afin d'expliquer, de conseiller ou de confronter des points de vue, ce qui peut amener le haut potentiel à s'ouvrir aux autres et à s'intéresser à eux.

Un autre élément mis en avant pour favoriser la socialisation de l'élève à haut potentiel est de miser sur la différentiation. Proposer une tâche unique à un groupe d'individus, sans prendre en compte les besoins de chacun est le meilleur moyen de perdre l'adhésion collective, ce qui est encore plus vrai pour les élèves à haut potentiel. Pour Monsieur B. « l'aménagement c'est la différentiation. Evidemment un EHP ou un élève lambda ne peut pas subir le même enseignement que toute la classe. Il faut faire des adaptations et ces adaptations ne peuvent être faites que si on a repéré des obstacles. La pratique sportive ne déroge pas à cette règle mais offre de nombreuses opportunités de différentiation, que ce soit sous forme de handicap, de défis, d'objectifs à atteindre, d'opposition homogène. Elle peut donc parfaitement répondre à cette nécessité.

Les entretiens ont également mis en avant l'importance de présenter des projets à le fois motivants et réalistes, afin de favoriser la socialisation des élèves à haut potentiel. Ainsi Monsieur B. précise « ce qu'on lui demande ce n'est pas tout à fait d'être très efficace, ce qu'on lui demande c'est de travailler avec les autres et qu'on a besoin de lui ». Madame P. fait quant à elle le choix de mettre en place une sorte de contrat, « Je comprends ta difficulté à t'intégrer. Je comprends ta difficulté à aller vers les autres. Je comprends que tu ne sois pas intéressé par les activités proposées en classe ou les centres d'intérêts de tes camarades. Pour autant tu n'es pas tout seul, on ne vit pas tout seul. On vit tous dans une société, on fait partie d'une classe et à ce titre tu te dois, et ce n'est pas tu peux, c'est tu dois faire aussi un effort pour montrer que tu comprends que tu n'es pas tout seul et que, autant les autres doivent faire un effort pour venir vers toi, toi tu dois faire un effort pour aller vers eux ». Il faut aussi donner envie de par la finalité du projet, de par son originalité ou du fait de ses modalités de mise en œuvre. Il faut donner du sens aux activités ainsi qu'aux apprentissages pour obtenir l'adhésion de tous et leur donner l'envie de travailler ensemble. Ce fonctionnement sous forme de projet peut être utilisé lors de la pratique sportive à l'école, avec entre autres la mise en place de rencontres avec d'autres classes. Cependant, il faut reconnaitre que les projets sportifs, qu'il est possible de rencontrer dans des structures associatives, sont bien souvent beaucoup plus ambitieux et motivant pour les pratiquants que ce qu'il est possible de mettre en place dans le milieu scolaire.

6.2.2. Hypothèse selon laquelle la pratique sportive peut être au service d'un meilleur contrôle de l'investissement intellectuel et de l'hyper-latence.

Les enseignants interrogés ont décrit l'élève à haut potentiel non pas comme quelqu'un de surdoué ou de brillant, mais plutôt comme quelqu'un qui pense autrement, ce qui a pour effet de le rendre créatif mais a aussi tendance à facilement le faire décrocher d'une activité au gré du vagabondage de son esprit. Pour Monsieur B. « le haut potentiel n'est pas quelqu'un de surdoué, ce n'est pas quelqu'un de brillant, c'est quelqu'un qui pense autrement. Et donc il est évident qu'il y a la notion de créativité au milieu ». Ils sont conscients des problèmes que cela peut engendrer, notamment sur le temps scolaire, mais ne peuvent s'empêcher de faire ainsi. Pour Monsieur B. « ils ne sont pas en âge de tout maitriser […] c'est à l'enseignant ou aux adultes d'apprendre aux élèves à gérer la différence des uns et des autres ». Madame P. constate également cette hyper latence à chaque fois, « ils s'évadent et pire, c'est qu'en discutant avec les élèves, ils se sentent coupable de le faire. […] Ils me disent, vous savez madame, je ne le veux pas mais c'est plus fort que moi. Donc en plus ils essayent de s'en empêcher, ce qui crée cette pseudo culpabilité ». Pour les personnes interrogés cette caractéristique peut aussi bien être un frein qu'un accélérateur aux apprentissages, ce qui dépendra principalement du contexte d'apprentissage. L'enseignant présentera-t-il une seule et unique méthode sur un temps d'apprentissage ou proposera-t-il une diversité de méthodes et de modalités de mise en œuvre. Il est ici possible de faire le parallèle avec des pratiques sportives à caractère plutôt explosif ou fractionné afin de régulièrement recentrer l'élève à haut potentiel sur son objectif. Lors des entretiens a également été évoqué l'importance d'apporter un cadre dans les activités proposées aux élèves à haut potentiel. Ces derniers l'apprécient et en ont besoin cependant leur rapport à l'autorité nécessite d'être en mesure d'adapter ce cadre au contexte. Ce que Monsieur B. expliquera de la façon suivante : Ces élèves-là aiment le cadre. Ils en ont besoin. On peut imaginer pourtant qu'ils ont un côté foufou, ils vont à toute vitesse sur ceci ou sur cela. Or ils ont besoin d'un cadre et moi j'utilise toujours l'exemple d'un cadre en caoutchouc. C'est-à-dire oui il y a un cadre mais il faut qu'il puisse être déformé, de temps à autre. Car s'il n'y a pas de cadre, la créativité peut être un frein. S'ils ne savent pas où aller, s'ils ne savent pas comment y aller, alors ça peut être compliqué pour eux ». L'activité sportive en milieu scolaire, de par son organisation et la règlementation définissant la pratique de chaque sport, apporte ce cadre aux élèves. De plus, le fait de pratiquer dans un milieu « non officiel » du point de vue des fédérations, permet à l'enseignant d'apporter les aménagements qu'il estime nécessaire pour sa classe, répondant ainsi aux besoins des élèves.

Les entretiens ont également mis en avant l'importance d'entretenir la créativité, la réflexion des élèves à haut potentiel. Que ce soit en leur faisant vivre des expériences de sorties, de lectures variées, ou en leur permettant d'avoir des moments, durant le temps de classe, à consacrer à leurs centres d'intérêts, même si ces derniers sont détachés des programmes. Il faut faire en sorte que l'élève trouve de la matière pour réfléchir, analyser, se construire et progresser. Ainsi la règle d'or dans la classe de Madame P. « c'est que chacun puisse travailler à son rythme » et pour cela, elle « propose un tableau avec un degré de difficulté croissant ». Selon Monsieur B. « pour oser trouver toutes sortes de solutions il faut qu'il y ait un climat et qu'il sache ce vers quoi il doit aller. Donc il y a deux paramètres à tenir compte. Qu'il y ait un climat c'est-à-dire qu'il faut que l'enseignant dise que se tromper ou faire des erreurs ce n'est pas grave. Ça permet de construire la réussite […]. A cela s'ajoute que la créativité il faut l'entretenir et il faut l'enrichir donc il faut avoir lu, il faut avoir lu ou il faut avoir vécu, alors avoir vécu je m'entends ce sont les sorties spectacles par exemple. » La pratique sportive va en quelque sorte répondre à ce besoin de « matière », chaque expérience d'opposition directe ou indirecte, chaque moment d'observation, sera source d'informations analysables permettant d'affiner la lecture du jeu adverse, la compréhension de gestes techniques, la gestion de l'effort, l'utilisation du terrain et bien d'autres encore.

6.2.3. Hypothèse selon laquelle une activité sportive doit avant tout permettre à l'élève à haut potentiel de progresser de manière motivante et épanouissante.

Les entretiens ne semblent pas abonder dans ce sens. Les enseignants sont plutôt en accord sur le fait qu'il ne faut pas faire des élèves à haut potentiel des êtres à part. Comme l'explique Monsieur B. « il faut prendre les élèves à haut potentiel comme les autres élèves à ce niveau-là. Bien sûr qu'ils sont différents et bien sûr qu'ils le savent pour autant il ne faut pas en faire des êtres à part. Dans l'entreprise ils n'auront pas le choix. A l'éducation nationale ils n'auront pas le choix, en tant qu'adulte on n'a pas le choix. On doit s'adapter et on doit apprendre à faire avec la différence des autres. » Il est important de leur proposer des activités qui ne diffèrent pas de celles des autres élèves en termes de caractéristiques afin de leurs donner les clés pour s'adapter à la différence des autres. Ce raisonnement se justifie par le fait que l'éducation nationale leur demandera de passer par des étapes imposées afin de les préparer au monde de l'entreprise qui imposera également son propre mode de fonctionnement. Ainsi Madame P. présente cela à ses élèves de la façon suivante : « si tu veux faire ce que tu aimes et montrer ce

que tu aimes et bien il va falloir qu'à côté de ça, tu t'astreignes à une discipline qui est de rentrer dans le cadre, car l'aspect scolaire est important sinon tu ne vas jamais pouvoir aller aussi loin. Tu as besoin de connaissances que tu n'as pas encore et ces connaissances c'est le système scolaire qui va te les apporter ». Ce qui ressort de cela c'est qu'il est primordial de non pas choisir des activités en fonction des besoins des élèves à haut potentiel, mais plutôt chercher à leur faire accepter des activités plus classiques, à l'aide d'aménagements et de différenciation, dans le but de les préparer au vivre ensemble qui s'imposera à eux tout au long de leur vie. Ainsi, afin de faciliter l'enrôlement d'un élève à haut potentiel dans une activité, Monsieur B. préconise de « Donner du sens et un sens matériel […] il faut une situation motivante. Il faut aussi que l'enseignant soit convaincu de l'utilité et il faut que ce soit atteignable ».

6.2.4. Hypothèse selon laquelle l'activité doit offrir à l'élève à haut potentiel des repères modélisants pour l'aider à mieux appréhender une situation

Les enseignants interrogés ont constaté qu'une activité nouvelle pouvait être source de stress et de perte de confiance en soi pour ces élèves, du fait d'une remise en cause perpétuelle de soi-même. Selon Monsieur B. « Pour lui c'est souvent difficile car il y a un problème de confiance en soi. […] Un élève à haut potentiel est généralement très sévère avec lui-même. Donc il se remet en cause, il pense qu'il est incapable alors que là c'est la situation qui est nouvelle et qui demande à pallier, qui demande un effort […]. Les EHP ont généralement beaucoup de mal avec les situations nouvelles. Après ça dépend comment se situe l'accompagnement. Si l'enseignant fait son travail, il a prévu l'étayage, il a prévu une aide ».

Le degré de difficulté rencontré par l'élève dépendra naturellement de la façon dont l'enseignant accompagne cette activité nouvelle. Le risque est que l'élève se sente incapable d'effectuer la tâche qui lui est demandée et que cela engendre un blocage difficilement surmontable. Il est également souligné que les élèves à haut potentiel peuvent être dans un premier temps attirés par une situation nouvelle mais que cette attirance ne dure jamais bien longtemps. De plus, moins l'activité sera « scolaire », plus l'attirance a de chance d'être importante, comme la constaté Madame P. « ce qui peut être intéressant c'est tout ce qui n'est pas scolaire. J'ai l'impression que tous les dispositifs non scolaires les intéressent plus en tout cas que l'activité purement scolaire qui ne les intéresse absolument pas ».

La pratique sportive, du fait de ses rituels de début ou de fin d'activité, aura donc un aspect rassurant pour l'élève à haut potentiel lui permettant de retrouver rapidement ses marques. Bien

que chaque situation, de pratique ou d'opposition, soit différente et donc identifiable par cet élève comme une situation nouvelle éventuellement source de stress, le fait qu'elle s'intègre dans un cérémonial codifié peut avoir un effet positif sur l'individu. Ainsi la pratique sportive peut-être un moyen de proposer des situations nouvelles sans en donner l'apparence ou le ressenti pour l'élève à haut potentiel.

Cependant, les personnes interrogées ont observé que les élèves à haut potentiel ont beaucoup de mal avec les activités répétitives, d'entrainement et qu'il est préférable de leur laisser le choix, lors de telles activités, de participer ou non. Ces enseignants tendent plutôt à proscrire les rituels en classe. Il serait donc important de s'assurer que les rituels sportifs ne soient pas assimilés par ces élèves de la même façon que ceux en classe. L'aspect moins scolaire d'une pratique sportive peut aider en ce sens, comme la souligné Madame P. lors de son entretien.

6.2.5. Hypothèse selon laquelle les caractéristiques de certaines pratiques sportives pourraient être au service d'un meilleur contrôle de soi-même.

Les entretiens révèlent que le décrochage ou la poursuite d'une activité pour un élève à haut potentiel ne dépend pas de la nature même de cette activité mais plutôt de ses modalités de mise en œuvre. Ainsi le changement régulier de modalités de travail, toutes les 5 à 15 minutes en passant par des phases individuelles, collectives, sur papier, sur ardoise, sur ordinateur, sur tablette, facilitent le maintien de la concentration sur un même apprentissage. Monsieur B. l'évoque ainsi : « Si vous changez les modalités de travail vous allez le garder. Si en revanche vous faite une heure d'histoire et il n'y a que le prof qui parle alors là vous le perdez à tous les coups au bout de 5 min. Ça va dépendre de la situation d'enseignement. Ça va dépendre si l'enseignant a cette capacité à modifier, à moduler son enseignement tous les quarts d'heure, toutes les 5 minutes ou si au contraire il ne fait que du frontal pendant une heure ». Le temps global d'activité va également avoir un impact important sur ce maintien d'attention. Plus ce temps sera court, plus l'attention aura de chance d'être maintenue. Nous retrouvons également les aménagements déjà évoqués pour permettre l'amélioration de l'investissement intellectuel, c'est-à-dire donner du sens aux apprentissages, les construire sous forme de projets motivants et réalisables. Prévoir une différentiation pour donner de la matière à chacun et instaurer un climat favorable à la socialisation de chacun en prenant en compte et en donnant de la valeur à chaque parole d'élève. Contrairement à l'hypothèse de départ, il semble que l'important ne réside pas dans les caractéristiques de la situation proposée, mais plutôt dans ses modalités de

mise en œuvre, rejoignant les solutions pour permettre un meilleur contrôle de l'investissement intellectuel. La pratique sportive peut être un support favorable à la mise en place de ces aménagements et répondre aux besoins d'activités variées sur des temps courts en variant les modalités de travail. Ainsi, elle peut être un moyen d'offrir à l'élève à haut potentiel de multiplier les situations lui permettant de s'entrainer au maintien de son attention dans un contexte moins scolaire que celles qui lui sont le plus souvent présentées.

6.2.6. Hypothèse selon laquelle une importante marge de progression dans une activité sportive permet le développement du goût à l'effort chez l'élève à haut potentiel.

Les deux enseignants interrogés ont une divergence d'opinion quant à la posture d'hyper contrôle. Monsieur B. constate que les élèves à haut potentiel sont pleinement dans cette posture, l'expliquant par le fait qu'il « est plus conscient. C'est ça son problème d'ailleurs. C'est qu'il est conscient. Il évalue ce qu'il fait en permanence. […] Il y a les EHP qui remettent en cause parce qu'ils se remettent toujours en cause aussi. Parce qu'effectivement ça rejoint un peu la situation nouvelle. Parce qu'ils savent très bien où ils en sont et une situation nouvelle peut les mettre en échec ». Ainsi ils sont également conscients du chemin à parcourir pour parfaitement réussir une tache et cherche à atteindre cet objectif. Pour cet enseignant, un élève à haut potentiel ne sera jamais satisfait du niveau qu'il aura atteint, « Il pense toujours que le verre est à moitié vide. C'est toujours négatif. Je ne pense pas qu'il voit qu'il maitrise. Il y a une conscience très forte. Pour lui ça ne veut rien dire « maitriser intégralement »., ce qui le poussera à s'améliorer, à tout contrôler. Si la difficulté pour y arriver est trop importante ou si l'accompagnement n'est pas suffisant, la situation devient alors très compliquée pour lui, risquant de tout rejeter et de se placer dans une posture de blocage. Ainsi il semble que ce ne soit pas réellement la marge de progression qui permette à ce type d'élève de développer la persévérance et le goût de l'effort, mais plutôt la progressivité avec laquelle sera amenée cette marge, dans l'accompagnement de l'enseignant. Ce dernier devra cibler des objectifs suffisamment ambitieux pour être motivants, sans toutefois devenir trop ambitieux afin de rester réalisables.

A contrario, Madame Poulain n'a pas constaté cette posture d'hyper contrôle chez ses élèves à haut potentiel et ne pense pas que ce soit une caractéristique de ce public. Elle a constaté que « le passage justement au concret ça les barbes, ça ne les intéresse pas. Moi c'est ce que j'ai constaté. Quand je les fais verbaliser, ils ont un schéma de pensé beaucoup plus brillant que ce

qu'ils ont produit sur le cahier ». Pour cette dernière, c'est plutôt la rapidité de penser qui prend le dessus sur une posture d'hyper-contrôle. Cependant, la pratique de classe de cette enseignante aboutie à la même nécessité de mise en place d'une progressivité adaptée à chacun dans les apprentissages, passant par une importante différenciation.

6.2.7. Hypothèse selon laquelle la pratique sportive peut être un bon moyen d'aider l'élève à haut potentiel à mieux gérer son degré d'empathie.

Les entretiens révèlent un degré d'empathie important chez l'ensemble des élèves à haut potentiel. Pour Monsieur B. « Ils ont beaucoup d'empathie pour tout, de l'araignée à l'éléphant en passant par l'être humain. Ce sont des individus qui détestent l'injustice. Ils sont toujours à la place des autres. C'est compliqué pour eux. Ils se laissent envahir par leurs émotions, même une fois adulte ». La gestion de ces émotions nécessite le plus souvent une aide extérieure, que ce soit auprès d'un professionnel ou simplement au travers de la libération de la parole auprès d'un proche de confiance. Il est important pour ce type d'élève de verbaliser ce qu'il ressent mais également de pouvoir confronter son ressenti à celui des autres afin de prendre conscience de son degré d'empathie et lui permettre d'évacuer ses tensions ainsi que son mal-être. Il est important d'apprendre à ces élèves à mettre une distance entre les émotions qu'ils perçoivent et l'impact qu'elles ont sur eux-mêmes afin de se protéger. La pratique sportive offre un terrain d'entraînement propice à cela du fait de la nature même du sport, une opposition respectueuse avec son adversaire, dans le cadre d'un règlement, afin de valoriser le joueur le plus méritant et performant. Ainsi l'élève à haut potentiel sera confronté à l'adversité, la passion et l'envie d'être plus fort que l'autre, de le surpasser durant le temps de jeu mais devra faire table rase de tout cela une fois ce temps écoulé. La répétition de ce basculement d'émotions fortes à une position de neutralité ne peut que l'aider à relativiser ses émotions et trouver la distance nécessaire avec l'emprise qu'elles peuvent avoir sur eux-mêmes. De plus, comme le souligne Monsieur B. « La relation aux autres est toujours compliquée car ils n'ont pas besoin des autres, or on vit dans une société avec les autres. […] Il faut leur apprendre à travailler avec les autres. […] Ça fait partie des axes de travail face à un élève à haut potentiel ».

7. Conclusions

Le nombre d'entretiens est insuffisant pour permettre d'en tirer des conclusions fiables. Ils permettent tout juste d'en amorcer les contours. De plus, le choix de ne pas annoncer que le sujet de cette étude portait spécifiquement sur la pratique sportive en milieu scolaire, afin de ne pas influencer les réponses, a eu pour effet de réduire la cohérence de ma grille d'entretien et de produire certaines redondances dans les réponses. Toutefois, ces entretiens ont permis de mettre en avant des besoins inhérents aux élèves à haut potentiel. Il semble que certaines pratiques sportives en milieu scolaire puissent être un terrain propice à la mise en œuvre de remédiations et d'aménagements permettant de répondre à ces besoins. Ces sports, de par leur nature, vont être de bons vecteurs de socialisation pour les élèves à haut potentiel, répondant à la nécessité d'apprendre à se décentrer, offrant de multiples occasions variées d'interactions, permettant de valoriser la différence. Ils vont également amener ces élèves à travailler collectivement sans avoir l'impression de dépendre directement des autres élèves. La pratique sportive est également propice à l'instauration d'un climat de confiance réciproque permettant de libérer la parole et peut être source de projets motivants pour les élèves. Les disciplines sportives, pour peu que l'enseignant approfondisse sa formation, offrent de multiples possibilités de différenciation afin de permettre à chacun, sur une même activité, de progresser à son rythme.

La pratique sportive peut également être un bon moyen de travailler l'attention et la concentration mis à mal par la caractéristique d'hyper-latence des élèves à haut potentiel. Il sera ainsi possible de varier très régulièrement les modalités de mise en œuvre de l'activité tout en instaurant un cadre à la fois structurant mais adaptatif en fonction des situations et des individus. De plus le sport sera l'occasion pour l'élève de vivre des expériences variées, aussi bien dans la réussite que dans l'échec ou dans l'arbitrage, ce qui l'aidera à mieux se connaitre et se construire en tant qu'individu.

Le sport peut également être un support d'activités motivant pour l'élève à haut potentiel, en lui permettant de comprendre et d'accepter le fonctionnement scolaire avec une activité qui sort le groupe de la classe et de son fonctionnement traditionnel.

Le sport peut également être un bon moyen d'accompagner l'élève à haut potentiel dans sa confrontation à des situations nouvelles, souvent sources d'angoisse et de stress pour lui. Cet

aspect semble primordial afin de jouer positivement sur l'estime et la confiance que porte sur lui-même ce type d'élève.

De plus, la pratique sportive peut aider l'élève à haut potentiel à développer son goût de l'effort en aménageant la progressivité de ses apprentissages.

Cette pratique sera aussi un terrain fertile à une meilleure compréhension des émotions, aussi bien pour lui que pour les autres. Elle permettra de travailler la nécessaire mise à distance permettant de garder le contrôle sur ces dernières.

Cependant, il est nécessaire de nuancer ces bienfaits. Certains éléments présentés comme primordiaux dans l'inclusion des élèves à haut potentiel semblent difficiles à mettre en œuvre lors d'une pratique sportive en milieu scolaire. Ainsi l'instauration d'une relation de confiance au travers d'un temps de dialogue nécessaire, souvent en relation duel, semble difficile à atteindre lors d'une activité avec un effectif de classe. De plus, cette relation nécessite de s'inscrire dans le temps, de ce fait, elle ne dépendra pas de la réalisation d'une séquence sportive sur une période déterminé mais plutôt du relationnel mis en place par l'enseignant dans son fonctionnement quotidien. De plus, comme la souligné Monsieur B., dans certaines régions, la pratique sportive à l'école primaire est souvent prise intégralement en charge par les mairies, ce qui peut être un obstacle pour les enseignants souhaitant l'utiliser comme outil auprès des élèves à haut potentiel.

Ces conclusions m'amènent à une nouvelle interrogation. Comme le pense Madame P., la pratique sportive en dehors du milieu scolaire ne serait-elle pas plus à même d'apporter des solutions satisfaisantes aux besoins des élèves à haut potentiel, que ce soit concernant l'inclusion, l'amélioration de la concentration ou de la maitrise des émotions et de l'attention ? En effet, le milieu associatif a pour avantage de pouvoir proposer des projets plus ambitieux et motivants, de travailler avec des effectifs moindres facilitant l'instauration d'un relationnel de qualité avec chacun. De plus, la pratique en milieu associatif reste une pratique volontaire qui s'inscrit dans le temps, ce qui change beaucoup de chose dans la façon dont l'aborde le pratiquant.

8. Bibliographie :

Bert, J. (2003). *L'échec scolaire chez les enfants dits surdoués*. J. Bert.

Charayron, V., & Nusbaum, F. (2019). *Reconnaître et accompagner les élèves à haut potentiel* (ESF sciences humaines).

DGESCO. (2019). *Vademecum : Scolariser un élève à haut potentiel*. Ministère de l'éducation nationale et de la jeunesse.

De Groot, J. J., Kestin, J., & Sookiazian, H. (1974). Instrument to measure the thermal conductivity of gases. *Physica*, *75*(3), 454-482. https://doi.org/10.1016/0031-8914(74)90341-3

Delaubier, J.-P. (2002). La Scolarisation des élèves intellectuellement précoces. *Rapport à Monsieur le Ministre de l'éducation nationale*.

Dugruelle, C., & Le Guillou, P. (2003). Bilan des expériences pédagogiques dans le second degré sur la scolarisation des élèves intellectuellement précoces. *Rapport à monsieur le ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche*.

Ford, M. E. (1992). *Motivating humans : Goals, emotions, and personal agency beliefs*. Sage Publications.

Gardner, H. (1997). *Les Formes de l'intelligence*. Odile Jacob.

Grubar, J.-C., Duyme, M., & Côte, S. (Éds.). (1997). *La précocité intellectuelle : De la mythologie à la génétique* (2e éd). P. Mardaga.

Hubert, S. (2012). Les élèves intellectuellement précoces. Comprendre, repérer, aider. *Dossier documentaire et pédagogique*.

Nusbaum, F., Revol, O., & Sappey-Marinier, D. (2019). *Les philo-cognitifs : Ils n'aiment que penser, et penser autrement*. http://banq.pretnumerique.ca/accueil/isbn/9782738146731

Pastré, P. (2006). Apprendre à faire apprendre. PUF.

Sternberg, R., & Lubart, T. I. (1992). Creativity : Its nature and assessment. *School Psychology International*.

Terrassier, J.-C. (2005). Les dyssynchronies des enfants intellectuellement précoces. *Texte de conférence*.

Terrassier, J.-C. (2017). *Les enfants surdoués ou La précocité embarrassante* (12e édition actualisée 2017). ESF Sciences Humaines.

Vaivre-Douret, L. (2003). Les caractéristiques précoces des enfants à hautes potentialités. *Journal français de psychiatrie*, *no18*(1), 33-35.

9. Annexes

9.1. Grille d'entretien

- Questions personnelles

- Quelles-ont été vos motivations pour décider de vous intéresser particulièrement aux élèves à haut potentiel ?
- Quel est votre parcours de formation ?
- Que vous apporte votre investissement auprès de ces élèves ?
- Quels sont vos loisirs / centres d'intérêts (artistique, sportif, culturel) ?

- Cadre général

- Quelles sont les observations / caractéristiques les plus récurrentes, relevées chez les EHP ?
- Quels aménagements sont mis en place pour adapter les enseignements à ces élèves ?
- Quelles améliorations sont observables suite à la mise en place de ces aménagements ?

- Aspect social

- Comment l'EHP cherche-il à s'intégrer auprès de ses camarades ? (EHP ou non)
- Peut-il rencontrer des difficultés dans cette intégration ?
- Si oui, comment l'aider dans cette démarche ?

- Aspect fonctionnel : contrôle de l'investissement intellectuel et de l'hyper latence

Fanny Nusbaum, auteur du livre "Les philo-cognitifs, ils n'aiment que penser et penser autrement", donne la définition suivante de L'hyper latence : « mise en tâche de fond de certaines activités cérébrales comme une veille inconsciente qui tourne pour ré-assembler les expériences vécues et les mettre en lien avec le présent. Cette faculté omniprésente et exacerbée est source d'idées nouvelles et de créativité. »

- Que pensez-vous de cette notion d'hyper latence mise en avant par Fanny Nusbaum concernant les EHP ?
- Est-ce un frein ou un accélérateur dans leurs apprentissages ?

- Quelles situations d'apprentissages vous semble les plus adaptées à cette caractéristique d'hyper latence chez l'EHP ?

- Aspect ludique
- Comment choisir les activités à présenter aux EHP
- Comment enrôler un EHP dans une activité ?

- Aspect ritualisé
- Comment réagit un EHP face à une situation nouvelle ?
- Les rituels (de fonctionnement général, de démarrage/clôture d'activité…) sont-ils à proscrire ou à favoriser pour ce type d'élève ?

- Aspect canalisant : contrôle de soi-même
- En situation de scolarisation ordinaire, l'EHP parvient-il à maintenir sa concentration sur une même activité dans le cadre de ses apprentissages ?
- Quels éléments sont importants pour permettre/renforcer/faciliter cette concentration ?

- Aspect technique : marge de progression / développement du goût de l'effort
- Pensez-vous qu'un EHP soit plus qu'un autre élève, dans une posture d'hyper contrôle dans ses apprentissages scolaires ?
- Comment réagit un EHP face à un apprentissage qu'il pense maîtriser intégralement ?
- Comment réagit un EHP face à un apprentissage qu'il ne maitrise absolument pas ?

- Aspect tactique / relationnel : l'hyperacuité et hyperspéculation
- Comment définir le degré d'empathie d'un EHP ?
- Comment parvient-il à gérer / contrôler cette empathie ?
- Comment l'aider / l'accompagner dans ce domaine ?

- Conclusion d'entretien : Mon sujet de mémoire étudie l'incidence que peut avoir la pratique de certaines activités sportives en milieu scolaire, sur l'inclusion des élèves à haut potentiel. Dans quelle mesure pensez-vous que la pratique sportive en milieu scolaire peut favoriser l'inclusion des élèves à haut potentiel ?

9.2. Entretien avec Monsieur B.

- Questions personnelles

- **Quelles-ont été vos motivations pour devenir référent départemental pour les hauts potentiels ?**

Mes motivations s'inscrivent dans une histoire, sans trop détailler. Déjà je suis un haut potentiel. Je ne pense pas que l'on devienne référent comme ça par hasard. Il y a une histoire, il y a l'envie d'aider et pour moi, le haut potentiel était très intéressant car étant un didacticien du français, les hauts potentiels me permettaient plus facilement de faire modifier la pratique des enseignants que la simple formation. J'ai constaté que lorsqu'un enseignant est en souffrance, il entend beaucoup mieux que lorsque tout va bien. Quand il est en souffrance c'est-à-dire quand il a un élève à haut potentiel qui lui pose des difficultés. Si vous voulez, moi ça me permettait de mettre en œuvre d'avantage la différenciation, d'avantage la pratique de l'écriture, ou d'avantage la manipulation en mathématiques ou en sciences et ça se faisait d'autant plus que l'enseignant était en difficulté. L'une des motivations était de persuader les enseignants de quitter le frontal dans le premier degré.

Ce que je veux dire en didactique, on n'a rien inventé, mais simplement s'est souvent peu pratiqué parce que c'est du travail en plus et les anciens travaillent beaucoup et pratique beaucoup en mode de survie, c'est-à-dire que si ça a fonctionné, ça va fonctionner encore. Ils sont souvent dans ce mode-là, or évidemment pour modifier cette pratique-là, rien de tel qu'un événement.

- **Depuis combien de temps êtes-vous référent départemental pour les hauts potentiels ?**

Depuis 2015 sur les Hauts de Seine.

- **Quel est votre parcours de formation ?**

D'abord on est formateur. Moi j'ai passé ce que l'on appelle CAFIPEMF. J'ai appris en lisant certes, et puis après on a été formé. Et quand vous faites parti des hauts potentiels, il y a des choses que vous comprenez plus facilement que d'autres.

Pour mon parcours de formation, j'ai fait des études agricoles, j'ai un BTS agricole, puis après j'ai fait des études de sciences, sciences nature et vie, j'étais passionné par les cactus pour tout

vous dire. J'ai arrêté à la licence incluse et puis de là j'ai fait un master 2 formation de formateur. Je voulais faire une thèse au départ puis avant la thèse j'ai divorcé et on va dire que quelque chose s'est cassé et j'ai voulu faire autre chose. Au lieu de faire la thèse, j'ai fait le master 2, je l'ai eu. Je ne regrette pas, la thèse s'était sur le dialogisme, c'est tout simple, c'est ce qui se dit quand on parle. Il y a ce que vous entendez et il y a tout le reste.

- **Que vous apporte votre investissement auprès de ces élèves ?**

C'est une question compliquée. Peut-être la satisfaction relative d'aider comme on aurait aimé être aidé. Bien qu'il y ait beaucoup d'élèves concernés par le haut potentiel, le peu d'élèves que vous aidez ou le peu d'écoles que vous aidez c'est toujours ça. Il faut rester très humble, vous n'allez pas révolutionner le monde, vous n'êtes pas le sauveur du monde, d'ailleurs quand on est enseignant on apprend cela aussi très vite. Ça fait 30 ans que j'enseigne et 10 ans que je suis directeur. Ça vous permet de rester humble. Donc l'investissement on se dit qu'un élève va un peu moins souffrir.

- **Quels sont vos loisirs / centres d'intérêts (artistique, sportif, culturel) ?**

J'en ai beaucoup. Il y a les arts, peinture, littérature, cinéma, je suis motard et je fais de l'aviation et je fais du sport, natation et course à pied. Beaucoup de lectures aussi, le théâtre et le spectacle vivant. Il y a plein de chose et c'est difficile de hiérarchiser, c'est un tout. La moto et l'avion me permettent de voyager, la lecture et mon métier c'est une passion, une passion dévorante. Ça mange tout, il faut en être conscient.

- <u>Cadre général</u>
- **Quelles sont les observations / caractéristiques les plus récurrentes, relevées chez les EHP ?**

Chaque EHP est différent mais effectivement il y a une forme de point commun, il y a de la curiosité, curieux de tout, il y a une réflexion permanente, une pensée qui ne s'arrête jamais, il y a un problème à l'autorité. Ça ne veut pas dire qu'ils ne veulent pas d'autorité, la relation à l'autorité est difficile. Ils ont des problèmes relationnels, souvent, une absence de méthode, donc ça c'est quelques points. Ça ne veut pas dire que tous ont les mêmes caractéristiques mais presque tous ont ces caractéristiques-là.

- **Quels aménagements sont mis en place pour adapter les enseignements à ces élèves ?**

C’est lié avec ce que je viens d’énoncer. Premièrement pour moi, aussi bien pour les hauts potentiels que pour tous les élèves, c’est donner du sens aux apprentissages. C’est-à-dire que je m’oppose totalement à ces enseignants qui font à 8h00 de l’orthographe, à 9h00 de la conjugaison à 10h00 de la grammaire. Je m’oppose totalement à ce genre d’enseignement. Donc il faut donner du sens aux apprentissages. Si on fait de la grammaire d’accord mais il faut que ça serve à quelque chose. Il faut que ça serve à l’écriture ou à la compréhension d’un texte. Ensuite il faut expliciter ce que l’on fait, comment on fait, pour qu’elle raison. Par exemple si je fais de la conjugaison il faut que j’explique que c’est fait pour améliorer ses phrases, améliorer, affiner sa pensée. Après ça dépend du niveau de votre classe bien entendu, ce ne sera pas la même chose avec un CP ou un CM 2 mais il faut expliciter, il ne faut pas avoir peur de dire ce pourquoi nous faisons certaines choses.

Ensuite l’aménagement c’est la différentiation. Evidemment un EHP ou un élève lambda ne peut pas subir le même enseignement que toute la classe. Il faut faire des adaptations et ces adaptations ne peuvent être faites que si on a repéré des obstacles. C’est-à-dire que l’enseignant a réfléchi sur ce qui était faisable ou pas ou ce qui nécessite la présence de l’enseignant. Et donc il faut une vraie réflexion sur chacune des séances que l’on fait en classe. Ça prend du temps, surtout quand on débute. Il faut le faire au moins sur deux séances par jour quand on débute. J’ai deux séances par jour mais ces deux séances je vais les détailler au maximum, seconde par seconde, qu’est-ce que je fais. Si je fais un texte, quels sont les mots qui vont accrocher, quels sont les mots qui vont poser problème. Je suis obligé de différentier. Tous les élèves ne vont pas lire le même texte, tous les élèves ne vont pas écrire le même texte. Ce sont des exemples et si on fait des textes, il faut qu’ils servent à quelque chose, C’est-à-dire il faut qu’ils soient socialisés. Dire à un élève tu écris une histoire et on la mettra dans le classeur non cela ne marche pas. Il faut motiver l’élève. Il faut que l’écrit soit socialisé. Soit on socialise comme on fait dans mon école, c’est-à-dire on fait des journaux, un journal de l’école, où il y a des petites revues, mais en tout cas il peut être lu par des camarades. Il faut vraiment donner du sens. Ou alors écrire une lettre pour demander quelque chose. On ne va pas écrire une lettre pour tout simplement la ranger dans le classeur. On va écrire une lettre pour demander de la documentation, demander des renseignements. Sans cette notion de sens, les EHP vont faire le minimum en deçà de leur capacité, ou ils vont s’ennuyer ou mettre le bazar ou pire, la phobie scolaire. Refuser d’aller à l’école parce qu’il s’ennuie. Un élève à haut potentiel dans sa tête n’a pas besoin de l’école. Il a conscience de beaucoup de choses et l’une de ces choses est qu’il n’a pas besoin de l’école. Donc l’école doit le persuader qu’elle est indispensable. L’idée c’est que

l'élève à haut potentiel, s'il n'a pas cela, peut aller, je ne dis pas à la tentative de suicide mais il y a la fugue entre temps. La phobie scolaire peut aussi être associée à la fugue. J'ai déjà eu des situations d'élèves qui fuguaient. La tentative de suicide ce sont surtout les filles et c'est principalement à l'adolescence, ce n'est pas maintenant car là on parle essentiellement pour le premier degré. Pour le second degré c'est plus compliqué parce qu'eux ils ont l'adolescence. C'est pourquoi il est très important, quand on a un doute, de faire les tests car plus tôt on le dit, mieux s'est. Cela dépend également du climat de l'école et de l'équipe enseignante. L'idée c'est de consolider ces élèves là et faire en sorte qu'ils aillent bien ou pas trop mal.

- **Quelles améliorations sont observables suite à la mise en place de ces aménagements ?**

Meilleure insertion sociale, meilleure confiance en soi. C'est selon moi les deux points principaux. Insertion avec les autres. Problème relationnel très important, quand on s'approche de l'adolescence. Et meilleure confiance en soi. En fait, à un moment donné je n'en entends plus parler, c'est que le problème est plus ou moins résolu, même si pour un élève à haut potentiel ce n'est jamais vraiment résolu. Après il va vivre avec. L'adulte va vivre avec ça. C'est donner les clés et on va dire on va lui donner les moyens sur le premier degré, la confiance en soi, la relation aux autres. On ne peut pas vraiment aller plus loin.

- <u>Aspect social</u>

- **Comment l'EHP cherche-il à s'intégrer auprès de ses camarades ? (EHP ou non)**

Je pense qu'il est très difficile comme ça de dire à un élève je vais m'intégrer ou je ne vais pas m'intégrer. Ils ne sont pas en âge de tout maitriser et je pense que c'est à l'enseignant ou aux adultes d'apprendre aux élèves à gérer la différence des uns et des autres. Et par cela le travail de groupe est un excellent moyen. Le travail de groupe mis en œuvre par l'enseignant, ou par les sports, ou par l'orchestre qui fait de la musique, sont d'excellents moyens pour faire prendre, à cet élève qui n'a pas besoin de l'école, qui n'a pas besoin des autres, d'après lui, lui faire comprendre, lui faire prendre conscience que oui il a besoin des autres. Par exemple, moi j'ai mené comme ça des ateliers d'écriture, de gros ateliers d'écriture avec des écrivains ou dans un premier temps chaque élève avait une mission qui était de se renseigner, qui sur le paysage, qui sur les vêtements, qui sur l'histoire, qui sur la structure, etc, qui sur la psychologie des personnages, chacun avait sa spécialité et ensuite ils devaient écrire en commun en partant de

ce texte narratif. Ils devaient prendre conscience qu'ils avaient besoin les uns des autres. De la même façon en mathématique. C'est-à-dire on résout une partie du problème de l'énoncé. Un élève résout et à un moment donné il faut assembler toutes les données. Il faut leur apprendre à travailler en groupe. Il faut que l'enseignant sache ce que c'est que de travailler en groupe. Qu'il offre un cadre serein et qu'il vérifie comment fonctionne les groupes. C'est un des moyens pour que l'élève à haut potentiel puisse prendre conscience qu'il a besoin des autres et qu'il peut s'intégrer avec les autres. C'est très compliqué pour lui. L'EHP commence par rejeter ce travail de groupe car il va tellement plus vite tout seul, il est tellement plus efficace tout seul car il peut être aussi dans la performance parce qu'il sait que même s'il a des problèmes dans tel ou tel domaine, il est fort. Il est capable de donner un résultat sans aucune réflexion ou très peu de réflexion par rapport à d'autres qui vont souffrir. Parce qu'il est capable d'avoir une pensée fulgurante sur telle connaissance. Donc il sait qu'il est fort. Il sait très bien que les autres l'ennui et le ralentissent. Peut-être que ce qu'on lui demande ce n'est pas tout à fait d'être très efficace, ce qu'on lui demande c'est de travailler avec les autres et qu'on a besoin de lui.

Ce qui est très important pour ces élèves là c'est de dialoguer. Vous ne dialoguerez jamais autant avec un élève à haut potentiel qu'avec les autres. Pour lui faire accepter ce travail de groupe, il faut le mettre devant le fait. Ça ne va pas se faire du jour au lendemain. C'est le travail d'une année. N'attendez pas un résultat à la fin de la semaine parce qu'il aura fait un travail de groupe. C'est le travail d'une année. C'est long car c'est un changement de posture individuelle. C'est une transformation très importante. Ça ne peut être que long car s'intéresser aux autres ce n'est pas facile. Vous avez déjà tellement de difficultés à vous gérer vous-même que s'intéresser aux autres c'est compliqué.

- **Peut-il rencontrer des difficultés dans cette intégration ?**

Bien sûr oui. Il y a les jaloux au quotidien. Certain ont du mal à accepter que quelqu'un soit plus fort qu'un autre. Il y a la différence aussi. La différence en élémentaire est mal perçu dans le système scolaire. Ce sont souvent aussi des personnes qui sont harcelées car elles sont différentes, car elles sont dans des domaines comme la biochimie ou l'astronomie. Elles sont dans des domaines autres que ceux du ballon ou de ceux de cour de récréation. Donc oui il y a des difficultés à s'intégrer mais ça c'est l'histoire d'une vie en même temps.

L'objectif de l'enseignant avec ces élèves là c'est de créer un climat de classe. Alors le directeur c'est un climat d'école, bien sûr. Quand on a des élèves à haut potentiel, comme pour tous les élèves en fait c'est un climat que vous devez installer, un climat pas simplement de

bienveillance car on dit beaucoup de chose là-dedans et on utilise beaucoup trop et souvent mal à propos mais c'est vraiment une écoute active et c'est tout le temps en fait. Ce n'est pas simplement je vous entends et vous pouvez me dire ce qui ne va pas. C'est pendant la séance de français, comment vous faites, les procédures, c'est l'implication, la parole de l'élève. En fait la parole de l'élève devient précieuse et elle doit devenir précieuse. Donc c'est vraiment, intégrer des EHP, intégrer je m'entends, c'est penser un enseignement. En fait c'est un tout.

- **Si oui, comment l'aider dans cette démarche ?**

Moi je l'associerai à une psychomotricité, c'est-à-dire à un thérapeute, si problème il y a. Car vous avez des séances de psychomotricité à plusieurs aussi, ce n'est pas toujours tout seul, c'est aussi à plusieurs. Là c'est dans le cas extrême. Après je vais me répéter. Comment l'aider dans cette démarche ? Ce sont des projets motivants, des projets d'écriture, de mathématiques, de sciences, c'est la pédagogie différenciée et c'est le travail en groupe. Ce sont trois éléments qui me permettent d'aider ces élèves-là.

- Aspect fonctionnel : contrôle de l'investissement intellectuel et de l'hyper latence

Fanny Nusbaum, auteur du livre "Les philo-cognitifs, ils n'aiment que penser et penser autrement", donne la définition suivante de L'hyper latence : « mise en tâche de fond de certaines activités cérébrales comme une veille inconsciente qui tourne pour ré-assembler les expériences vécues et les mettre en lien avec le présent. Cette faculté omniprésente et exacerbée est source d'idées nouvelles et de créativité. »

- **Que pensez-vous de cette notion d'hyper latence mise en avant par Fanny Nusbaum concernant les EHP ?**

Ce phénomène d'hyper latence, je trouve ça très intéressent, les philo-cognitifs. J'ai assisté à un colloque il y a quelques années, en 2019 je crois, sur la créativité. L'enseignement de la créativité. C'est le propre même des gens talentueux en maths ou en littérature. C'est la créativité. Dans ce colloque, le sujet comment enseigner la créativité était abordé, car il y a un potentiel créatif chez tous les enfants et surtout chez ces élèves-là. Ce qui en fait d'ailleurs souvent des élèves originaux.

Dans la réflexion du haut potentiel, ce chemin-là, je pense que c'est un chemin, on devait y arriver. C'est-à-dire qu'effectivement on parle beaucoup du haut potentiel, de la créativité, le

haut potentiel n'est pas quelqu'un de surdoué, ce n'est pas quelqu'un de brillant, c'est quelqu'un qui pense autrement. Et donc il est évident qu'il y a la notion de créativité au milieu.

La question qui se pose déjà pour moi c'est comment mettre en œuvre cet enseignement au sein de l'éducation national ? Comment le mettre en œuvre au sein de l'éducation nationale, c'est-à-dire avec des programmes. En élémentaire on peut quand même, heureusement.

- **Est-ce un frein ou un accélérateur dans leurs apprentissages ?**

L'un et l'autre, vous le devinez bien. Ce n'est pas un frein, mais en même temps c'est un frein car ils vont penser différemment si une enseignante pense à une seule et unique méthode. Par conte c'est un accélérateur car ils ont les capacités d'aller autrement plus vite. Si vous voulez ce n'est ni l'un ni l'autre, ça va dépendre du contexte de l'enseignement. S'il est à Stanislas à Paris, qui est un établissement privé catholique, ça sera un frein. On va demander d'appliquer une seule et unique méthode, celle de l'excellence, mais ça sera un frein car s'il n'y colle pas, il va se faire rejeter. Par conte c'est un accélérateur parce que pour le coup, pour un enseignement plus ouvert, pour un enseignement on va dire, qui serait influencé par Freinet ou par la pédagogie sur les mathématiques d'aujourd'hui, c'est au contraire un accélérateur. Ça dépende comment, dans quel contexte vous situez cette qualité-là. Car cette qualité-là on en a besoin, pour un bon scientifique la créativité est importante. En mathématiques aussi la créativité est importante. Cela va dépendre du climat de la classe, du climat de l'école et puis du climat familial aussi. Il y a des familles ou il faut reproduire le schéma familial. Donc est-ce un frein, c'est les deux à la fois. Ça dépend du contexte.

En même temps, ce qui est intéressant et c'est l'un des axes pour travailler avec ces élèves-là, c'est la mise en place d'une méthodologie mais moi, dans ce cas-là j'aime bien employer le terme de cadre en caoutchouc. Ces élèves-là aiment le cadre. Ils en ont besoin. On peut imaginer pourtant qu'ils ont un côté foufou, ils vont à toute vitesse sur ceci ou sur cela. Or ils ont besoin d'un cadre et moi j'utilise toujours l'exemple d'un cadre en caoutchouc. C'est-à-dire oui il y a un cadre mais il faut qu'il puisse être déformé, de temps à autre. Car s'il n'y a pas de cadre, la créativité peut être un frein. S'ils ne savent pas où aller, s'ils ne savent pas comment y aller, alors sa peut être compliqué pour eux. C'est-à-dire si on pense qu'on va les laisser seul tranquillement en train de travailler, puisqu'ils sont capables de travailler tout seul, non ça ne marche pas. Donc il faut, ils ont besoin aussi, d'une méthode, même si on est bien vivant, même si on a un climat on va dire très libertaire, il faut néanmoins pour ces élèves là un cadre car leur propre créativité peut être un frein. Au-delà du climat de classe et du contexte c'est aussi eux-

mêmes. Cette créativité là il faut la pointer sur un domaine, sur les sciences ou même l'écriture à contraintes, c'est-à-dire l'écriture où il y a une consigne mais à l'intérieur de la consigne vous avez à respecter un décor, vous avez à respecter un personnage, vous avez à respecter une époque.

- **Quelles situations d'apprentissages vous semble les plus adaptées à cette caractéristique d'hyper latence chez l'EHP ?**

Il y en a plein. En mathématiques, pour moi un bon matheux c'est un être créatif. Justement il va essayer de trouver toutes sortes de solutions. Mais pour oser trouver toutes sortes de solutions il faut qu'il y ait un climat et qu'il sache ce vers qui il doit aller. Donc il y a deux paramètres à tenir compte. Qu'il y ait un climat c'est-à-dire qu'il faut que l'enseignant dise que se tromper ou faire des erreurs ce n'est pas grave. Ça permet de construire la réussite. Donc ça c'est un climat. Les mathématiques n'ont pas toujours été enseigner comme cela. C'est un climat à instaurer soit sur la résolution de problème ou sur n'importe quel problème en mathématique. En sciences c'est l'expérimentation. C'est-à-dire vous avez tels éléments, vous devez chercher si la lumière a du sens ou pas, c'est ce que vous mettez en œuvre. Donc là aussi la créativité peut avoir du sens. Et en français ça peut être la production de textes socialisés à partir de contraintes du style vous avez une photo, vous avez une image, racontez-moi cette histoire. Vous voyez c'est très précis et ces élèves-là généralement fonctionnent bien là-dessus.

A cela s'ajoute que la créativité il faut l'entretenir et il faut l'enrichir donc il faut avoir lu, il faut avoir lu ou il faut avoir vécu, alors avoir vécu je m'entends ce sont les sorties spectacles par exemple. Donc moi, dans mon école, toutes les classes vont au spectacle. Toutes les classes de cycles 2 et 3 vont au cinéma. L'idée est là et en lecture je fais intervenir une association de personnes d'un certain âge qui viennent lire à tous les élèves par petit groupe. Lire ça peut aussi être entendre lire. Donc c'est offrir un climat.

- <u>Aspect ludique</u>

- **Comment choisir les activités à présenter aux EHP**

Je crois qu'il n'y a pas lieu de faire ça. Je crois qu'il faut prendre les élèves à haut potentiel comme les autres élèves à ce niveau-là. Bien sûr qu'ils sont différents et bien sûr qu'ils le savent pour autant il ne faut pas en faire des êtres à part. Dans l'entreprise ils n'auront pas le choix. A l'éducation nationale ils n'auront pas le choix, en tant qu'adulte on n'a pas le choix. On doit s'adapter et on doit apprendre à faire avec la différence des autres.

- **Comment enrôler un EHP dans une activité ?**

J'ai envie de dire comment enrôler les autres élèves aussi. Donner du sens et un sens matériel. Pas du style c'est pour acquérir un métier. Non c'est pour écrire un livre ou c'est pour faire un film ou c'est pour faire une émission de radio ou c'est pour faire un journal. Quelque chose d'ici un mois ou plus tard. Donc il faut une situation motivante. Il faut aussi que l'enseignant soit convaincu de l'utilité et il faut que ce soit atteignable. C'est-à-dire aller voyager en Australie ça semble irréalisable et les élèves sont très clairvoyants là-dessus. Comment enrôler un EHP, j'ai envie de dire avec les autres élèves. C'est vrai qu'il est moins scolaire que les autres. C'est vrai qu'il oubliera moins et qu'il aura du mal à entrer dans de l'orthographe à 8h du matin, c'est vrai. Mais comme les élèves fragiles, ils auront du mal car ils ne mettront pas de sens.

- <u>Aspect ritualisé</u>
- **Comment réagit un EHP face à une situation nouvelle ?**

Pour lui c'est souvent difficile car il y a un problème de confiance en soi. Un élève à haut potentiel n'a pas confiance en lui. Et en même temps il y a situation nouvelle et situation nouvelle. Ça dépend comment vous allez l'accompagner. Mais pour lui de toute façon c'est compliqué car il y a la confiance en soi, parce qu'il se remet en cause. Un élève à haut potentiel est généralement très sévère avec lui-même. Donc il se remet en cause, il pense qu'il est incapable alors que là c'est la situation qui est nouvelle et qui demande à pallier, qui demande un effort, c'est ce que l'on appelle la zone proximale de développement qui doit se faire en présence de l'enseignant et c'est pourquoi l'enseignant doit être là. Ces élèves là pour le coup, vous allez les interpeller car ils vont réfléchir en permanence. Ça va les bloquer là-dessus. Il est possible que même la nuit ils ne dorment pas. Les EHP ont généralement beaucoup de mal avec les situations nouvelles. Après ça dépend comment se situe l'accompagnement. Si l'enseignant fait son travail, il a prévu l'étayage, il a prévu une aide.

- **Les rituels (de fonctionnement général, de démarrage/clôture d'activité…) sont-ils à proscrire ou à favoriser pour ce type d'élève ?**

Un élève à haut potentiel a toujours beaucoup de mal à tout ce qui est entrainement, répétition. Donc ça signifie que les tables de multiplications sont apprises avec difficultés, les conjugaisons se sera difficile. Ce sont quelques généralités ce qui ne veut pas dire que tous auront du mal mais la plupart du temps c'est difficile. J'ai envie de dire il faut laisser le choix à l'élève. Ce

n'est pas très égalitaire mais j'ai plutôt envie de dire que c'est pour moi l'équité. D'abord c'est très bien qu'ils mettent le bazar dans les rituels car je les trouve trop long pour l'adulte que je suis alors j'imagine à leur place. Et donc je pense que l'enseignant qui veut sauver son regroupement il vaut mieux qu'il laisse le choix à un EHP car l'EHP va mettre le bazar. Ça n'empêche que, autant le EHP sera plus pertinent vis-à-vis de l'adulte. Lorsqu'il faudra faire le bilan, il sera peut-être plus intéressant mais je ne suis même pas sûr. C'est vraiment au cas par cas et moment par moment. Je n'ai pas de réponse toute faite.

- <u>Aspect canalisant : contrôle de soi-même</u>

- **En situation de scolarisation ordinaire, l'EHP parvient-il à maintenir sa concentration sur une même activité dans le cadre de ses apprentissages ?**

Là c'est comme les autres élèves là aussi. C'est une réponse de normand mais ça va dépendre de l'activité. Si l'activité c'est une activité de recherche, je pense à du tangram, à une manipulation quelconque, à un changement de support, c'est-à-dire qu'il doit changer de modalité de travail sur une heure, individuel, collectif, papier, ardoise, ordinateur, tablette. Si vous changez les modalités de travail vous allez le garder. Si en revanche vous faite une heure d'histoire et il n'y a que le prof qui parle alors là vous le perdez à tous les coups au bout de 5 min. Ça va dépendre de la situation d'enseignement. Ça va dépendre si l'enseignant a cette capacité à modifier, à moduler son enseignement tous les quarts d'heure, toutes les 5 minutes ou si au contraire il ne fait que du frontal pendant une heure. Mais il aura beaucoup de mal. Après ça peut être associé à d'autres troubles. Souvent quand je dois intervenir c'est qu'il y a d'autres troubles aussi, c'est-à-dire un TDH, hyperactivité etc... Moi je parle d'EHP sans autres troubles. Dans ce cas ça va dépendre de l'activité.

- **Quels éléments sont importants pour permettre/renforcer/faciliter cette concentration ?**

D'abord c'est le temps de travail, c'est-à-dire qu'est-ce qu'on entend par la même activité. Est-ce que c'est une activité de 15 min, est-ce que c'est une heure. Ensuite le sens. Là aussi on rejoint ce que je vous ai dit au début. Est-ce que ça a du sens l'activité que je mets. Si vous leur faite construire à partir d'une situation problème du style en histoire, Henri IV est un bon roi mais est-il un grand roi. L'enseignant amène des éléments en cours. Un ensemble de textes va être construit par les élèves dans la synthèse de ceci, cela, il est possible que l'élève soit embarqué dans cette situation, ça c'est le sens. Après c'est l'explicitation, c'est-à-dire toujours

la parole de l'élève est prise en compte. Comment tu fais, comment faut-il faire. La question comment est primordiale. Ensuite c'est effectivement le projet. Y a-t-il un projet ou pas. Par exemple en sciences, on fait une exposition de sciences, il va falloir faire des petits textes etc. La socialisation aussi, très important. Un élève qui est socialisé rentrera davantage dans les apprentissages. Et la différenciation. Par exemple si je prends le cours d'histoire sur Henri IV est un bon roi mais est-il un grand roi, on peut avoir un groupe d'élèves ou un élève qui va travailler sur les costumes, un autre va travailler sur les châteaux, et un autre va travailler sur le protestantisme. Le EHP va être sur le protestantisme. On laissera le Châteaufort à des élèves plus fragiles. La différenciation avec votre élève vous pourrez l'embarquer de cette façon-là mais parce que vous aurez différencié. Ces élèves-là apprécient beaucoup tout ce qui est, comme ils ont une grande réflexion philosophique et théologique même, sur Dieu, sur la mort, ce sont des sujets qui peuvent les passionner. Donc c'est comme cela que vous pouvez les embarquer.

- <u>Aspect technique : marge de progression / développement du goût de l'effort</u>

- **Pensez-vous qu'un EHP soit plus qu'un autre élève, dans une posture d'hyper contrôle dans ses apprentissages scolaires ?**

Oui. Car il est plus conscient. C'est ça son problème d'ailleurs. C'est qu'il est conscient. Il évalue ce qu'il fait en permanence. Quand vous serez enseignant vous aurez à faire à des élèves scolaires qui ne vous poseront jamais une seule question. Qui feront exactement ce que vous voulez. Puis il y a les autres, et parmi les autres il y a les EHP qui remettent en cause parce qu'ils se remettent toujours en cause aussi. Parce qu'effectivement ça rejoint un peu la situation nouvelle. Parce qu'ils savent très bien où ils en sont et une situation nouvelle peut les mettre en échec.

- **Comment réagit un EHP face à un apprentissage qu'il pense maîtriser intégralement ?**

Il ne le pense pas. Pour moi il ne le pense pas. Il pense toujours que le verre est à moitié vide. C'est toujours négatif. Je ne pense pas qu'il voit qu'il maitrise. Il y a une conscience très forte. Pour lui ça ne veut rien dire « maitriser intégralement ».

- **Comment réagit un EHP face à un apprentissage qu'il ne maitrise absolument pas ?**

Pour lui c'est l'enfer. C'est la mort dans l'âme. Dans ce cas tout va dépendre de l'accompagnement, le rôle important de l'enseignant, de l'adulte. Ça va dépendre dans l'accompagnement s'il est laissé seul face à une difficulté et dans ce cas c'est une rupture, il rejette tout et se bloque. Soit au contraire, mais je ne pense pas qu'un enseignant est lieu de mettre l'élève dans cette situation-là. Si l'élève à un peu de pratique, il va faire des évaluations diagnostique pour voir ou en est l'élève, en sachant qu'il va présenter les évaluations comme étant un sondage, un point de vue qu'il veut avoir à un moment donné de la classe. Il est évident qu'il peut mettre une question un peu plus difficile à la fin du questionnaire mais pas au début donc il y aura toujours un moyen pour l'élève de ne pas avoir l'impression d'échouer. Un enseignant ne peut pas mettre un élève face à une situation qu'il ne maitrise absolument pas. Ou alors, imaginons que vous voulez qu'il utilise des multiplications. Un EHP aura beaucoup de mal à utiliser la multiplication car elle suppose de connaitre ses tables. Or un élève à haut potentiel va utiliser dans un premier temps l'addition réitérée, 2 plus 2 plus 2, s'il faut aller jusqu'à 100 ils vont aller jusqu'à 100. Ils n'ont pas peur de cela et comme ils vont très vite ils peuvent se le permettre. Et l'enseignant qui veut que l'élève dépasse ça, va mettre de grands nombres, et si vous voulez bien sûr l'EHP va être coincé, comme tous les élèves. Et si l'enseignant veut que l'élève prenne conscience que là il est coincé, il faut que l'enseignant propose une solution car il faut sortir la tête haute quand même. Donc la solution c'est la multiplication. La solution c'est que l'enseignant propose la multiplication comme un moyen de dépasser sa difficulté. De la même façon que moi lorsque j'ai des enseignants qui ont du mal à modifier leur pratique, vous mettez un EHP à l'intérieur et à un moment donné ils sont en difficulté et ils m'appellent pour changer leur enseignement. C'est la même chose.

- <u>Aspect tactique / relationnel : l'hyperacuité et hyperspéculation</u>

- **Comment définir le degré d'empathie d'un EHP ?**

Ça suppose une échelle ? Ils sont très empathiques. Ils ont beaucoup d'empathie pour tout, de l'araignée à l'éléphant en passant par l'être humain. Ce sont des individus qui détestent l'injustice. Ils sont toujours à la place des autres. C'est compliqué pour eux. Ils se laissent envahir par leurs émotions, même une fois adulte. Après les adultes se créent des barrières. Même les adultes comme les enfants ont une forme d'empathie et il est très difficile de la contrôler.

- **Comment parvient-il à gérer / contrôler cette empathie ?**

Un psychologue. Il faut qu'ils suivent une psychothérapie. Psychothérapie, je m'entends, il n'est pas nécessaire d'avoir une séance toutes les semaines mais c'est d'avoir une séance de temps à autre et surtout quand ça ne va pas. Il faut qu'ils prennent le même psy et que ce psy soit sensible aux EHP.

Ensuite c'est aussi le rôle de la classe. Souvent ça arrive qu'ils soient élus délégués. On peut les aider de cette façon-là, les mettre en avant et puis ils vont vouloir sauver la classe. Ça leur donne une énergie. C'est les entendre aussi, c'est s'entretenir avec eux. C'est très important de s'entretenir avec eux. D'abord ils adorent les adultes, ils adorent les plus âgés. Et s'entretenir avec eux parce que d'abord ils sont passionnants et ça les valorise. Ça leur permet aussi d'évacuer les tensions, le mal-être etc…

Je vois ça comme ça, je ne sais pas si c'est la réponse que vous attendez.

De toute façon la relation aux autres est toujours compliquée. C'est ce qu'on disait tout à l'heure. La relation aux autres est toujours compliquée car ils n'ont pas besoin des autres, or on vit dans une société avec les autres. C'est pour ça que vous avez beaucoup de haut potentiel qui sont des artistes, qui sont auto-entrepreneur parce qu'ils ont l'impression de ne pas avoir besoin des autres. Il y a aussi un besoin d'autorité, là aussi, le fait qu'ils ont du mal à supporter une hiérarchie. Il faut leur apprendre à travailler avec les autres. Apprendre une méthode. Ça fait partie des axes de travail face à un élève à haut potentiel.

- **<u>Conclusion d'entretien</u> :**

Mon sujet de mémoire étudie l'incidence que peut avoir la pratique de certaines activités sportives en milieu scolaire, sur l'inclusion des élèves à haut potentiel. Dans quelle mesure pensez-vous que la pratique sportive en milieu scolaire peut favoriser l'inclusion des élèves à haut potentiel ?

C'est intéressant car parmi les élèves à haut potentiel, il y en a un certain nombre qui deviennent des militaires, ils font les écoles militaires. C'est vrai qu'on pourrait s'imaginer que leur côté foufou, avec cette intelligence qui va dans tous les sens, les empêcherait d'être dans un cadre alors qu'au contraire ils en ont besoin de ce cadre.

Le sujet est excellent et bravo pour ce regard-là. Il y a quelque chose effectivement et c'est bien que ça arrive dans l'éducation nationale, enfin c'est bien que vous arriviez dans l'éducation nationale, on a besoin de ce genre de regard.

Le sport souvent, du moins en région parisienne, est souvent pris en charge par des mairies. Les enseignants ne font plus ou exceptionnellement du sport, ce sont des intervenants qui font. Hormis cela je trouve ça très intéressant effectivement. Après se pose la question

9.3. Entretien avec Madame P.

- Questions personnelles

- **Quel est votre parcours de formation et quelles-ont été vos motivations pour enseigner en élémentaire ?**

J'ai un profil particulier, j'étais initialement professeur de français, j'ai enseigné d'abord dans un collège puis ensuite dans un lycée, au lycée René Cassin à Arpajon et je n'étais pas forcément très heureuse là où j'étais parce que je ne trouvais pas que les élèves étaient hyper impliqués et surtout, ce n'est pas tant les élèves, c'était la façon dont je pouvais enseigner. Quand justement les élèves étaient en difficultés, je ne me sentais pas assez appuyée quand je parlais aux autres professeurs puisque étant juste professeur de français, quand un élève est en difficulté vous ne pouvez pas agir totalement sur l'élève puisque vous, vous n'avez qu'un certain nombre d'heures avec lui et donc en fait, quand j'en parlais, chacun se renvoyait la balle. Après c'est une impression, peut être que ce n'était pas vrai mais en tout cas moi je le ressentais comme ça, que je ne pouvais pas agir comme je le souhaitais, n'ayant pas l'exclusivité de la responsabilité de l'élève. Donc j'ai cherché, comme j'avais une collègue qui avait passé le CAPES plusieurs fois et qui ne l'avait pas reçu, elle est devenue professeur des écoles, elle avait passé le concours, et alors je me suis dit, mais en fait, en tant que professeur des écoles, ce serait mieux pour moi, car là je pourrais vraiment aider l'élève et être totalement responsable pour l'année de son parcours et je pourrais avoir plus de latitude pour l'aider. Je sentais vraiment que j'avais pieds et mains liés, je ne pouvais rien faire parce qu'à chaque fois, cela dépendait aussi un peu des autres. Quand j'étais professeur de français j'avais l'impression que je pouvais aider dans le cadre du français, j'ai créé un club théâtre pour les élèves en difficulté, sur mon temps du repas, de midi à treize heures. Ça les aidés un petit peu mais j'étais frustré car je trouvais qu'on pouvait faire plus pour les aider et donc j'ai passé le concours de professeur des écoles en externe et là vraiment je me suis trouvée à ma place, c'est-à-dire que là je prends les élèves à huit heures et demie, j'ai toute l'année et lorsque j'ai un élève en difficulté, je peux réfléchir toute seule dans mon coin. Je vais me demander à qui je peux aussi demander, puis je fais intervenir les personnes que je juge nécessaires. J'en parle aussi en conseil des maîtres, mais en tout cas je trouve que l'on a beaucoup plus de possibilités d'actions que lorsqu'on est dans le secondaire et donc j'adore. Je trouve que je suis vraiment à ma place et voyez, si bien qu'après, quand j'ai passé le concours de formatrice l'on m'a demandé de donner des cours à la fac et donc de quitter l'élémentaire. Je ne l'ai pas fait, je ne veux pas. Je peux toujours, même si je n'ai plus

l'agrégation puisque l'agrégation n'est plus valable, je peux enseigner quand même. Je peux donner des cours, car j'ai un master 2, enfin l'équivalent car ça ne s'appelait pas comme ça. Je peux effectivement faire plus d'interventions à la fac, ce qu'ils voudraient car il manque considérablement d'enseignants, mais je ne veux pas parce que je trouve que c'est en élémentaire que je suis plus efficace.

Mon profil est atypique, je suis issue de l'immigration, d'origine portugaise avec des parents non francophones et qui ne sont pas allés à l'école, donc initialement ce que j'avais en tête c'est que, comme je suis arrivée en France à onze ans et que je ne parlais pas le français, ça a été un traumatisme. Je voulais justement enseigner pour aider ces élèves qui étaient en difficulté et qu'on n'a pas aidé. Moi je trouve que je n'ai pas été aidé parce qu'on m'a collé au fond de la classe alors que le prof était devant, donc je percevais les sons différemment. Imaginez quelqu'un qui ne parle pas du tout, qui n'a jamais entendu des phonèmes, c'est compliqué. Donc je me dis je vais enseigner pour aider des élèves à mieux s'intégrer. Donc c'est vrai que l'intégration, pour moi, ça a toujours était au centre de mes préoccupations. Mais quelle que soit l'intégration, quelle que soit la difficulté. C'est pour cela que quand vous m'avez parlé d'inclusion, moi je pensais qu'on ne parlait que d'inclusion des ULIS et là je voulais vous dire que je n'étais pas vraiment, bon j'en inclus mais ce n'est pas ma préoccupation première. Ma préoccupation première et ça a toujours été, c'était ma motivation pour rentrer dans l'enseignement, c'est d'aider des élèves qui seraient en difficulté pour X raisons, quelles que soient les difficultés, qu'elles soient cognitives ou sociales. Parce que moi j'ai subi ce traumatisme. Je voulais enseigner le français parce que le français c'est ce qui m'avait posé problème quand j'ai débuté ma scolarité en France. Alors que moi, au Portugal, j'avais une scolarité qu'on pourrait dire brillante, j'avais sauté trois classes, j'avais trois ans d'avance et quand je suis arrivé en France et bien j'avais plein d'années de retard car j'avais onze ans et l'on m'a collé en CP. Donc vous voyez, mon parcours il est atypique. Ça explique le fait que je sois extrêmement sensibilisée, mais alors quand je dis extrêmement, extrêmement. C'est-à-dire que même en tant que formatrice, quand je suis dans une classe et quand je vois un élève qui est à une place, une table isolée, bien la première chose que je pose c'est la raison pour laquelle il est isolé. Et il ne faut pas que je le vois deux fois de suite, enfin par exemple que cet enfant soit isolé toute l'après-midi. Quand je viens visiter un PES c'est soit l'après-midi complète, soit le matin. Il ne faut pas que je le vois plus, allez on va dire d'une demi-heure. Quelle que soit la raison pour laquelle on a isolé cet enfant, on n'a pas vocation à marquer comme ça les élèves. Moi dans ma classe, les élèves savent très bien que les règles sont les règles et qu'on ne transige

pas avec les règles, mais il n'y a pas d'exclusion. On a tous le droit à des erreurs, l'école a vocation d'intégration et non pas d'exclusion.

Concernant le sujet du mémoire, j'ai volontairement enlevé une partie de la problématique afin d'éviter d'influencer vos réponses mais l'objectif est d'essayer d'identifier les caractéristiques récurrentes chez les EHP dans le but de pouvoir aider ceux qui sont en difficulté, ceux qui pourraient se retrouver en échec scolaire, en phobie scolaire. Qui vont avoir le plus de mal à entrer dans le fonctionnement de l'école, dans leur rôle d'élève et essayer de dégager des axes sur lesquels jouer pour pouvoir les aider, mettre des aménagements qui leur permettent vraiment de les placer en réussite et d'aller dans leur fonctionnement.

Alors là voyez, je comprends beaucoup mieux pourquoi mes collègues vous ont donné mon numéro de téléphone. A la base j'avais compris que vous étiez accès sur le haut potentiel et moi ce n'est pas tant le haut potentiel qui m'intéresse, c'est si l'élève est en difficulté et quelle qu'en soit l'origine. Après moi ce que je cherche c'est à savoir les raisons qui ont conduit l'élève à être en difficulté, si ce sont des difficultés cognitives ou si ce sont d'autres difficultés, mais je ne m'intéresse pas spécialement au haut potentiel, je m'intéresse uniquement à l'élève.

- **Quels sont vos loisirs / centres d'intérêts (artistique, sportif, culturel) ?**

Mon principal centre d'intérêt, on va dire celui qui constitue 80% de mon temps libre c'est le tennis. Je ne joue pas à très haut niveau, je joue à un bon niveau. Pourquoi le tennis et bien parce que c'est une lutte et donc je trouve que le meilleur n'est pas forcément celui qui tennistiquement possède la meilleure technique. Ce que je n'ai pas mais je bats très souvent des meilleures que moi, des femmes meilleures que moi, plus jeunes que moi. Ce qui a été le cas encore dimanche, une petite jeune qui se dit qu'avec la vieille elle va gagner vite fait et bien moi ce qui m'intéresse c'est la lutte. Donc je peux jouer pendant quatre heures et demie comme ce fut le cas la semaine dernière mais je ne baisse jamais les bras, c'est-à-dire qu'en fait je suis dans le tennis comme dans la vie.

J'aime beaucoup le théâtre également, je vais régulièrement avec mon mari au théâtre. Là c'est le deuxième mais c'est vraiment pour le coup un centre d'intérêt que je partage avec mon mari et ça a toujours était depuis que j'enseigne. Le théâtre est aussi un mode de fonctionnement dans ma pratique pédagogique et j'aime aussi à titre personnel le théâtre mais je l'utilise comme moyen de motivation dans ma classe.

- Cadre général

- **Quelles sont les observations / caractéristiques les plus récurrentes, relevées chez les EHP ?**

Vous voulez parler des points communs que j'observe ou les difficultés ? Parce que comme je vous l'ai dit, moi je m'intéresse plus particulièrement aux difficultés. Moi ce que j'observe particulièrement, la toute première chose que j'observe en dehors de l'aspect scolaire, parce que je m'intéresse à l'aspect scolaire comme je vous l'ai dit mais je m'intéresse avant tout à l'élève et je discute beaucoup avec lui. Ce que je constate quand c'est un enfant à haut potentiel c'est son incapacité à communiquer avec les autres. Ce sont des enfants qui dans la cour lisent ou se baladent. Alors j'en vois, je me souviens parce que moi je note en plus tout, donc comme il était prévu aujourd'hui que vous m'interrogiez et bien j'ai regardé un petit peu mes carnets. Ce que j'avais pu noter car comme je vous dis, moi après je note mes constatations, mes observations et ensuite j'essaie de mettre en place un dispositif le plus efficace possible, qui colle le plus à l'élève. Ce que je note, là par exemple, il n'y a pas très longtemps et bien c'est un élève qui dans la cour, mais ce n'était pas un de mes élèves, c'est d'une de mes PES, il se balade dans la cour, il marche il marche il marche, il se parle et il est tout seul. Alors j'en ai parlé à la PES et elle m'a dit « à oui, c'est un enfant à haut potentiel, je l'ai signalé mais pour l'instant rien n'est fait ». Ce que je constate aussi, mais plus tellement ces dernières années, je dirais depuis trois à quatre ans, de façon effective, on a des directives pour prendre plus en considération ces élèves à haut potentiel. Pour autant, quand je discute avec les collègues et je ne leur jette pas la pierre mais ils me disent on a déjà suffisamment à faire avec des élèves en difficultés scolaires, cognitives, pour qu'on s'occupe des élèves à haut potentiel. Et là on parle des élèves haut potentiel qui sont en difficulté relationnelle, qu'on voit qu'ils ne se sentent pas bien, qui ne sont pas intégrés, mais pour autant du point de vue scolaire ne sont pas en difficulté. Parce que les élèves en difficulté il est assez difficile, moi je pense, de diagnostiquer qu'ils sont à haut potentiel. En tout cas moi je l'ai fait parce que j'ai insisté énormément auprès des parents parce que je crois quand même que notre système encore une fois je dirais depuis trois ans, quatre ans, ça a quand même un petit peu bougé mais à peine. Par exemple le RASED, les psychologues sont surchargés par des élèves avec des plus gros problèmes et donc ne peuvent pas prendre en charge les élèves qui sont en souffrance comme c'est le cas, souvent des EHP.

Pour en revenir aux caractéristiques et bien visuellement ce sont des élèves qui sont en retrait et qui n'arrivent pas à communiquer avec les autres. Les autres, spécialement les élèves mais parfois aussi avec les enseignants. Il faut qu'ils fassent confiance. Je travaille beaucoup là-

dessus pour qu'ils me fassent confiance. Mais la confiance ne veut pas dire qu'ils peuvent faire n'importe quoi parce que parfois ils sont agressifs, parce que comme ils sont mal ils se sentent agressés eux-mêmes en fait de par notre système parce que notre système scolaire, encore maintenant, il est, et moi je l'ai senti, parce que peut-être que j'en faisais partie vous voyez je n'en sais rien, je ne sais pas si j'étais à haut potentiel. On m'a juste fait sauter des classes au Portugal sans faire de test. Mais en tout cas j'ai senti que soit on rentrait dans les cases, soit on n'y rentrait pas et que si on n'y rentrait pas, on n'était pas les bienvenus. Je trouve qu'encore aujourd'hui ça n'a pas changé, je trouve qu'on a un système scolaire en France qui est que soit l'enfant entre dans le système soit il n'est pas dans le système mais quand il n'est pas dans le système c'est très compliqué.

- **Comment l'EHP cherche-il à s'intégrer auprès de ses camarades ? (EHP ou non)**

Ce que j'ai constaté c'est vraiment la rupture totale et l'isolement. Et je me souviens d'un élève il y a trois ans. Ils veulent bien présenter leurs travaux, leurs centres d'intérêts. Par exemple, l'élève auquel je pense, s'intéressait énormément à l'électricité. Il construisait des robots, des systèmes électriques qui faisaient que ça fermé ou ça ouvré la porte, enfin des choses extrêmement évoluées et donc moi pour aller vers lui et le valoriser, je lui ai demandé est-ce que tu ne peux pas ramener une de tes fabrications ? Et là j'ai vu des éclairs dans les yeux parce que c'était pour lui une façon de montrer qui il était et c'était aussi une façon de montrer à la classe d'aller un peu faire un pas vers les élèves en leur montrant. Alors il expliquait. Quand les élèves lui ont posé des questions je voyais bien qu'il était extrêmement heureux de répondre à ces questions. C'était très bien. Puis ensuite on est parti quelque temps après en classe de neige. Et bien là les jeux proposaient par les animateurs, et bien là il m'a dit « je n'ai pas envie de jouer ». Je lui ai répondu, « j'accepte que tu ne joues pas à tous les jeux mais il faut que tu acceptes qu'on est venu ici pour être ensemble, faut que tu fasses un pas vers les autres » et il m'a dit « non ça ne m'intéresse pas » et il a fallu que je le force, car j'ai considéré qu'on devait tous faire un pas vers les autres parce que les autres aussi avaient fait un pas vers lui en acceptant de ne pas faire le jeu qu'il voulait, je ne me souvient plus ce que c'était et il ne voulait quand même pas, dans la liste des jeux qu'on lui a proposé. Les élèves ont accepté que ce soit lui qui choisisse et puis finalement il a choisi mais en fait ce n'était pas pour lui il n'avait pas envie. Il ne voulait pas faire l'effort, il ne voulait pas jouer avec les autres, cela ne l'intéressé pas je trouve qu'ils sont, je ne dirais pas égoïste mais centré sur eux-mêmes et dans l'incapacité de faire l'effort et de faire quelque chose qui ne leur convient pas ou qui ne les intéresse pas. Alors quand je vous ai dit que je n'étais pas sensibilisé au haut potentiel à l'école, après je le suis à

titre personnel parce que j'ai quand même un doute par rapport à moi et puis j'ai mon fils, qui était à très haut potentiel et qui n'était pas en échec scolaire d'après les psychologues parce que j'ai quand même beaucoup balisé le terrain et j'ai toujours beaucoup discuté avec lui. En fait on a toujours réussi à ce qu'il fasse l'effort d'accepter de faire des activités qui ne lui plaisait pas du tout pour s'intégrer et l'intégration a vraiment était le point dominant. Vous voyez chez nous on ne parlait pas des résultats scolaires, on parlait est-ce que tu as joué avec un copain. Je trouve que ça c'est vraiment l'élément qui met l'élève à haut potentiel en échec.

- **Peut-il rencontrer des difficultés dans cette intégration ?**
- **Si oui, comment l'aider dans cette démarche ?**

Moi je ne peux que vous donner celles que j'ai mis en place. Alors moi je suis quelqu'un de très exigeant, dans mon fonctionnement je suis très exigeante. Je suis très exigeante avec les parents et pas du tout commode avec les parents. En revanche, avec les élèves, comme je veux vraiment qu'ils réussissent et leur faciliter les choses pour cette intégration, je fais des efforts. Je présente les choses comme un contrat. Je comprends ta difficulté à t'intégrer. Je comprends ta difficulté à aller vers les autres. Je comprends que tu ne sois pas intéressé par les activités proposées en classe ou les centres d'intérêts de tes camarades. Pour autant tu n'es pas tout seul, on ne vit pas tout seul. On vit tous dans une société, on fait partie d'une classe et à ce titre tu te dois, et ce n'est pas tu peux, c'est tu dois faire aussi un effort pour montrer que tu comprends que tu n'es pas tout seul et que, autant les autres doivent faire un effort pour venir vers toi. Toi tu dois faire un effort pour aller vers eux. Donc ça marche par contrat. Comme avec l'élève. Il a choisi ses jeux, mais avec le jeu qu'il a choisi il devait jouer et il a joué. Alors il a joué pas content, je crois même qu'à un moment donné il pleurniché un peu, mais ce n'est pas grave. Je trouve que mon rôle ce n'est pas de dire oui je comprends tes difficultés, et bien écoute tu ne veux pas, ne le fait pas. Parce que je trouve que ce n'est pas l'aider. A la limite s'il était tout seul, s'il pouvait agir tout seul, oui. Mais moi je trouve qu'en tant qu'enseignant, en tant que pédagogue, notre obligation aussi, ce n'est pas que la transmission de savoirs, c'est aussi lui permettre cette intégration. Même si on sait que ce sera toujours une difficulté. Donc moi j'oblige, à partir du moment où l'on a établi un contrat, j'oblige l'élève à respecter ce contrat.

Dans ma vision de l'enseignement, j'ai la chance, enfin je considère que c'est une chance, d'avoir vu tous les niveaux. J'ai enseigné de la maternelle jusqu'à la fac. Quand on reste qu'en élémentaire, la difficulté c'est que l'on peut ne pas raisonner en termes d'après. C'est-à-dire qu'on est tellement seul avec notre classe toute l'année, c'est ce que j'ai cherché aussi dans un

premier temps. Mais la difficulté c'est qu'on peut aussi ne pas s'ouvrir suffisamment pour dire, cet élève là je l'ai cette année, mais il ne faut pas que je pense que pour cette année, il faut que je pense aussi que l'année prochaine il aura à affronter différents types de pédagogies avec différents enseignants, car moi j'ai des CM2 donc je les prépare au collège. Et qu'ils vont avoir un fonctionnement différent et que par exemple établir une relation un peu trop fusionnelle avec les élèves ce n'est pas bon non plus. Parce qu'ensuite ils vont avoir des difficultés à s'adapter aux différents enseignants. On ne doit pas uniquement enseigner par rapport à ce qu'on est mais par rapport à ce qui les attends. Donc évidemment qu'on enseigne avec ce que l'on est. Moi je sais que j'enseigne avec ce traumatisme que j'ai vécu quand je suis arrivée en France. L'intégration, le rejet, ça je le comprends. Je le comprends tellement que je sais que je m'en suis sortie par mon caractère et aussi parce que j'étais une bonne élève. Moi je trouve qu'il faut vraiment faire en sorte que les élèves soient vraiment bien préparés pour le collège parce que vous voyez, quand ils ont une difficulté. Ça peut être parce qu'un enfant a une difficulté sociale ou cognitive. Parce que l'élève qui est moyen, qui va se retrouver au collège, le fait qu'il soit moyen, si on ne l'a pas bien préparé et bien ça peut faire qu'il se retrouvera en échec. Or on doit le préparer à l'autonomie. Moi je trouve que l'autonomie, l'intégration, la préparation à affronter différentes pédagogies est presque plus important que ce que nous transmettons en tant qu'enseignements didactiques

- **Quels aménagements sont mis en place pour adapter les enseignements à ces élèves ?**

Moi ce que je fais, mais comme je vous l'ai dit au début, je ne me pose pas la question si c'est à haut potentiel. Ce que je veux dans ma classe c'est que chacun puisse travailler à son rythme de travail. Ça c'est vraiment ma priorité, c'est ma règle d'or. La règle d'or qu'on doit tous d'ailleurs avoir en tant qu'enseignant, c'est que nos élèves puissent travailler en fonction de leur rythme et de leurs capacités. On sait qu'on n'a pas tous le même rythme ou les mêmes capacités. Ce qui m'exaspère c'est de voir un enseignant qui va dire je vais proposer un exercice, ça va convenir à peu près à tout le monde. Et bien non cela ne convient pas à tout le monde un exercice car celui qui est très rapide, il va faire l'exercice très rapidement et après qu'est-ce qu'il va faire ? Il s'ennuie. Et celui qui est trop fragile et bien cet exercice là il ne convient pas car il est trop compliqué. Je n'avais pas compris pourquoi l'inspecteur quand il était venu m'inspecter, m'a proposé de devenir formatrice, car ce n'est pas moi qui, enfin j'ai décidé de le faire mais je n'avais pas compris. J'ai compris ensuite. C'est parce que ma pédagogie, ce que je mettais en place, il a considéré cet inspecteur que je pouvais la transmettre

et c'est ce que je fais. Je fonctionne par tableau. Je me suis beaucoup intéressée aux méthodes Montéssori et autres mais je crois que ces méthodes ne peuvent pas, et c'est d'ailleurs pour ça, à mon avis, que dans notre système public on ne le fait pas ou très peu, c'est qu'elles ne peuvent pas être calquées directement. On n'a pas les moyens, on n'a pas les matériaux pour faire. Alors je me suis dit que plutôt que de se dire et bien tant pis on va faire la pédagogie de base, un exercice pour tout le monde, la leçon frontale, etc… et bien j'ai essayé de prendre ce qui pouvait m'intéresser et ce que je pouvais mettre. Je me suis interrogée sur plusieurs années, j'ai mis trois ans à mettre en place la pédagogie que je mets là parce qu'elle nécessite une préparation énorme en termes d'exercices. Je me suis dit, quand j'établis ma progression pour l'année à partir du programme. Pour chaque compétence je me pose la question des prérequis. De quoi a besoin l'élève au minimum pour entrer dans la compétence et je vais chercher, pour le CM2, les prérequis en CM1. Je me dis que pour acquérir une compétence et qu'elle devienne solide, il ne faut pas que l'on parte de vide, il faut partir de quelque chose de solide et si ce quelque chose de solide est très éloigné, tant pis, je vais aller chercher très loin. Je peux très bien aller chercher un prérequis de CM1 voire de CE2. C'est-à-dire que je creuse pour l'élève. Je me dis qu'est-ce qu'il faudrait qu'il ait au minimum pour entrer dans la compétence. Je cherche un exercice qui va cibler ce prérequis et cet exercice je l'estampille une étoile. Ensuite je me dis « que doit apprendre l'élève pour être en voix d'acquisition » et là je vais chercher plutôt la compétence du niveau, c'est-à-dire un exercice qui va correspondre au niveau CM2. Donc je vais proposer un exercice qui correspond à deux étoiles. L'élève a un tableau avec chaque compétence que l'on va travailler et pour chaque compétence je vais mettre un exercice une étoile, deux étoiles et trois étoiles. L'exercice pour la compétence à trois étoiles c'est la compétence acquise voir dépassée. Là ce sera un exercice qui sera plus du domaine de la sixième que du CM2. Je fixe l'obligation, pour celui qui veut atteindre la troisième étoile, de passer par la première. J'ai constaté que les élèves, notamment à haut potentiel, cela ne les intéresse pas les exercices car ils sont souvent vraiment trop faciles. J'ai discuté avec une psychologue spécialiste du haut potentiel, car ces questions m'intéressent quand même, et qui m'a dit que si on est à leur proposer des exercices, il faudrait parfois aller chercher des exercices de troisième quand on est en CM2, ce n'est pas possible. Donc ce qu'il faut c'est qu'ils puissent trouver matière donc déjà je leurs donne un peu plus de matière en leur proposant des exercices un peu plus compliqués pour eux. Puis après, c'est les laisser avoir une activité de leur choix une fois qu'ils ont fait leur travail. Pour les hauts potentiels je pense que mon tableau avec les étoiles ne va pas répondre à la question. Il ne va pas résoudre le problème parce que pour certain c'est encore trop basique et ça ne correspond pas à leurs intérêts. Donc moi je fonctionne sur la

base du contrat. Tu fais les trois exercices sans les bâcler, alors ensuite tu as le droit de faire l'activité de ton choix des lors qu'elle ne perturbe pas. Il ne faut pas que ce soit une activité bruyante. J'ai pas mal de jeu que je mets en place sur des jeux mathématiques ou autre, qu'ils prennent ou alors ils ont leur livre parce que souvent ce sont des grands lecteurs.

Pour essayer de faire que mes élèves travaillent à leur rythme, je propose un tableau avec un degré de difficulté croissant.

- **Quelles améliorations sont observables suite à la mise en place de ces aménagements ?**

Le premier c'est que je vois la difficulté exactement où elle est chez l'élève. Si vous ne proposez qu'un seul exercice vous ne pouvez pas réellement savoir là où il a coincé ou parfois on peut ne pas le savoir. Je vais vous donner un exemple tout bête. Je travaille actuellement sur le futur antérieur. Si vous ne faites que des exercices sur le futur antérieur, comment voulez-vous savoir à quel moment l'élève a coincé si vous ne proposez pas des exercices qui vont vous permettre de voir si l'élève est capable de repérer un verbe et s'il est capable de reconnaitre le futur. S'il est capable de reconnaitre un temps simple d'un temps composé. J'ai vu une élève qui ne peut pas comprendre ce que c'est le futur antérieur parce qu'elle ne comprend déjà pas le système verbal. Elle a confondu un verbe à l'infinitif avec un nom commun. Dans mon tableau les exercices sont numérotés de 1 à 3 étoiles et ensuite il y a un petit rectangle en dessous que l'élève va colorier en fonction de la note obtenu. Il va colorier vert s'il a eu A, bleu s'il a eu B, orange s'il a eu C et rouge s'il a eu D. Ce qui permet que du coup, l'élève qui a eu rouge ou orange, s'inscrit à un atelier. Au fond de la classe j'ai un tableau et l'élève va s'inscrire sur ce tableau pour un atelier d'aide. S'ils ont eu bleu ou vert et qu'ils le souhaitent, ils peuvent aider des copains qui en ont besoin. Ce en quoi je crois beaucoup et sans lequel je ne pourrais même plus enseigner, c'est le tutora, mais le vrai tutora. Pas juste un élève qui va se balader et proposer son aide. L'aide doit être organisée. On met en place des ateliers où les élèves vont s'inscrire et de cette façon, pour l'élève, pour moi et pour les parents, il est tout de suite possible de voir si sur le tableau il a beaucoup d'orange et de rouge dans le mois, l'élève doit se dire je vais plutôt me focaliser sur des exercices d'une voire deux étoiles mais je ne vais pas viser trois étoiles. Cela permet aussi à l'élève de se projeter. Pour un élève à haut potentiel, comme il n'est pas très intéressé par les exercices, parfois il les bâcle et donc parfois il n'a pas de très bons résultats non plus. Alors on regarde ensemble ce qu'il a fait et avec l'élève on établit un objectif pour le mois suivant. Par exemple si c'est un enfant dont je sais qu'il est à haut potentiel, de toute façon

je n'ai pas besoin qu'il fasse le teste, je le vois bien à comment il raisonne. Et bien on dit là tu as fait telle erreur, tu as vu c'était de l'étourderie, tu n'as pas lu la consigne correctement, etc… donc ce qu'il faut c'est que tu fasses moins d'exercices mais dans ce cas on peut établir qu'il ne fasse pas les trois, on peut établir un contrat pour qu'il ne fasse pas du tout le premier et qu'il commence au deuxième. Mais ça c'est un contrat avec l'élève. La consigne que je donne à toute la classe c'est qu'ils doivent faire tous les exercices de façon à ce que je puisse voir justement ces prérequis et là où ça coince. Donc forcément que mon aide, quand j'aide un élève j'ai une vision beaucoup plus précise de la difficulté et de là où il a coincé. Par exemple cet élève sur le futur, mais je n'aurais même pas pensé à travailler avec elle sur reconnaitre un verbe d'un nom. Jamais je n'aurais pensé faire un atelier sur comment reconnaitre un verbe à l'infinitif car en fait elle s'est trompée car elle ne reconnait pas un participe passé. En Cm2 je pari mon salaire qu'il n'y a aucun enseignant qui va travailler sur le nom commun et le verbe. C'est vraiment une compétence que l'on pense acquise en CM2 or elle ne l'est pas et c'est tout l'enjeu, il faut vraiment aller aussi loin que la difficulté. Il faut creuser jusqu'à ce que les fondations soient solides.

- <u>Aspect ritualisé</u>

- **Comment réagit un EHP face à une situation nouvelle ?**

J'ai constaté qu'un élève très en difficulté scolairement, mais cognitivement, quand il y a une situation nouvelle cela les stress et ils reperdent confiance. Les élèves à haut potentiel quand on propose quelque chose de nouveau, j'ai constaté, sans pouvoir dire que ça les intéressé tout de suite, mais j'ai l'impression qu'ils étaient plus intéressés. L'EHP accroche un peu plus la nouveauté, puis très rapidement un peu moins. J'avais l'impression moi qu'il se demandait, tiens ça peut être intéressant puis très rapidement il trouvait que ce n'était pas intéressant. Ce qui peut être intéressant c'est tout ce qui n'est pas scolaire. J'ai l'impression que tous les dispositifs non scolaires les intéressent plus en tout cas que l'activité purement scolaire qui ne les intéresse absolument pas et je les comprends tellement. Cependant, bien que je comprenne que ça ne les intéresse pas, je leur explique que s'ils veulent développer leurs centres d'intérêts, comme le garçon avec ses robots et son système électrique. Je lui ai dit, si tu veux faire ce que tu aimes et montrer ce que tu aimes et bien il va falloir qu'à côté de ça, tu t'astreignes à une discipline qui est de rentrer dans le cadre, car l'aspect scolaire est important sinon tu ne vas jamais pouvoir aller aussi loin. Tu as besoin de connaissances que tu n'as pas encore et ces connaissances c'est le système scolaire qui va te les apporter. Je lui dis que si tu ne comprends

pas ça, tu vas être frustré et tu n'arriveras pas à faire ce que tu veux. Il voulait travailler sur les fusées, etc…

Je lui ai dit tu as cet objectif, il faut que tu travailles pour atteindre cet objectif. Par rapport aux dispositifs nouveau, je n'ai pas constaté de rejet mais je ne constate pas non plus que ce soit la solution. Pour moi la solution pour les EHP c'est d'avoir du contenu, donner un exercice à un enfant à haut potentiel c'est lambda, je trouve qu'il faut en donner un qui corresponde un peu plus à son niveau. Et surtout ce qu'il ne faut pas, je sais aussi ce qu'il ne faut pas, je l'ai constaté aussi. C'est un élève très rapide alors on va lui donner une batterie d'exercices. Mais à quoi ça sert. Un enfant qui a parfaitement réussi ses trois exercices sur le futur antérieur. A quoi ça sert de lui donner dix exercices supplémentaires juste pour l'occuper. Je trouve cela ridicule et je comprends que l'élève le refuse car cela ne présente aucun intérêt pour lui, si ce n'est que de gribouiller. Si ses exercices sont justes je ne vois pas pourquoi lui en donner davantage. C'est à ce moment-là que je vais vers l'élève pour lui dire, tu as fait tes exercices, tu peux faire l'activité que tu veux. Après je parle aussi avec les parents. Ils peuvent apporter dans la classe de quoi s'occuper ou occuper leur attention et si c'est leur tablette et bien c'est leur tablette. En revanche si c'est une tablette il faut que je la fasse contrôler par le CPC qui est en charge du web pour être sûr qu'il ne puisse pas naviguer sur des sites. Autrement c'est quelque chose que je permets à l'élève à partir du moment où il me montre que le travail que j'ai donné est bien fait.

- **Les rituels (de fonctionnement général, de démarrage/clôture d'activité…) sont-ils à proscrire ou à favoriser pour ce type d'élève ?**

Moi je trouve que c'est à proscrire. Le matin j'ai comme rituel de se dire bonjour en anglais, comment on va. Ces enfants-là peuvent tout à fait répondre à cela. J'ai également un rituel qui est le compte est bon, un exercice mathématique. Pour moi un élève qui est hyper performant, ce rituel ne présente aucun intérêt et je ne l'oblige pas. Je n'ai pas de rituel de clôture et j'ai assez peu de rituel en général, je suis donc assez embêtée pour répondre à votre question. Je n'aime pas spécialement le rituel moi.

- **Pensez-vous qu'un EHP soit plus qu'un autre élève, dans une posture d'hyper contrôle dans ses apprentissages scolaires ?**

Non, en tout cas ce n'est pas ce que j'ai constaté. Ce que j'ai constaté pour les élèves que j'aie eu et à titre personnel pour mon fils, ce qui les caractérise c'est plutôt la rapidité. Comme il réfléchissent très très très vite, alors ils veulent aller très vite. Par exemple j'ai constaté un point

commun qui est l'écriture, qui est limite illisible car le geste graphique ne va pas aussi vite que leur cerveau. Ils détestent passer par l'écrit, ça ne les intéresse pas du tout, ce qu'ils me disent c'est que ce qui est dans leur tête ne correspond pas du tout à ce qu'ils écrivent et que parfois même ils font des erreurs sur ce qu'ils écrivent alors que dans leur tête ils n'en font pas. Là je trouve, je l'ai déjà dit, que notre système est extrêmement rigide. En discutant avec une collègue, elle avait sanctionné un élève car il avait fait une multiplication à deux chiffres et a mis le résultat directement, au lieu de passer par la décomposition, alors que l'élève avait juste. Je comprends qu'il n'ait pas perçu l'intérêt de prendre d'abord le premier chiffre puis de distribuer puis le deuxième et puis ensuite d'additionner. S'il a le résultat tout de suite, pourquoi faire tout cela, ça n'a aucun intérêt. Alors ma collègue m'a dit, comme une multiplication se fait comme cela, il faut la faire comme cela. Là je ne suis pas d'accord. L'élève qui a le bon résultat on doit accepter le bon résultat, point. Je constate que l'écrit leur pose problème et je n'ai pas particulièrement constaté qu'ils soient dans le grand contrôle et dans la perfection. Vous voyez cette perfection ne peut se voir qu'à l'écrit, de façon concrète et moi ce que j'ai constaté c'est que le passage justement au concret ça les barbes, ça ne les intéresse pas. Moi c'est ce que j'ai constaté. Quand je les faits verbaliser, ils ont un schéma de pensé beaucoup plus brillant que ce qu'ils ont produit sur le cahier. Moi je n'ai pas constaté qu'ils soient dans l'hyper contrôle.

- Aspect fonctionnel : contrôle de l'investissement intellectuel et de l'hyper latence

Fanny Nusbaum, auteur du livre "Les philo-cognitifs, ils n'aiment que penser et penser autrement", donne la définition suivante de L'hyper latence : « mise en tâche de fond de certaines activités cérébrales comme une veille inconsciente qui tourne pour ré-assembler les expériences vécues et les mettre en lien avec le présent. Cette faculté omniprésente et exacerbée est source d'idées nouvelles et de créativité. »

- **Que pensez-vous de cette notion d'hyper latence mise en avant par Fanny Nusbaum concernant les EHP ?**

Je constate cette hyperlatence à 100% à chaque fois. C'est pour cela que j'autorise l'élève à venir soit avec sa tablette, soit avec son livre. Moi je l'ai constaté, il s'évade et pire, c'est qu'en discutant avec les élèves, ils se sentent coupable de le faire. Je suis vraiment intéressée par ce qu'ils pensent. Ils me disent, vous savez madame, je ne le veux pas mais c'est plus fort que moi. Donc en plus ils essayent de s'en empêcher, ce qui crée cette pseudo culpabilité et aussi parce

que l'enseignant, moi ce n'est pas mon cas honnêtement, parce que je le comprends, mais je sais qu'avec des collègues qui s'énervent car elles disent « il est toujours en train de rêver, il pense à autre chose » et du coup ça renvoie à ce que l'on aime. Moi je ne me dis pas l'élève s'évade donc ce que je lui propose n'est pas intéressant. Ça ne remet pas en cause ce que je suis en tant qu'enseignante. J'ai un programme et je ne peux pas faire en sorte que ce soit toujours hyper intéressant et que ça convienne à tout le monde car à ce moment-là il faudrait faire Montessori et je ne peux pas le faire. Ça ne me met pas en difficulté mais je le constate effectivement et ça ne me dérange pas moi.

- <u>Aspect tactique / relationnel : l'hyperacuité et hyper-spéculation</u>

- **Comment définir le degré d'empathie d'un EHP ?**

Sans pouvoir l'expliquer, je sais que j'arrive à créer, et c'est la vérité, je crée toujours et c'est pour cela que les élèves un peu on va dire hors norme, viennent toujours dans ma classe. Je ne sais pas exactement l'expliquer mais j'arrive à créer une relation de confiance parce que j'ai de l'empathie pour eux, en fait j'ai de l'empathie pour tous les élèves qui seraient dans une difficulté en classe. Mais particulièrement, je ne sais pas pourquoi, mais ça fonctionne tout de suite. Parfois avec des heurts comme avec cet enfant avec qui je me suis le plus fâchée car il ne respecté pas ce fameux contrat dont je vous parlais tout à l'heure, mais pour autant, sa mère est venue me remercier en fin d'année car son fils s'est senti bien dans ma classe, il s'est senti compris. Elle pleurait la maman quand elle est venue me voir. Elle m'a dit que cette année-là il y avait beaucoup moins de souffrance pour lui car toutes les autres années il était en souffrance et incompris. Ce qui fait qu'il avait été très souvent absent car dès qu'il pouvait, il ne voulait pas aller en classe. Alors qu'apparemment, l'année où il a été chez moi, ce n'était pas encore la grande joie mais il y allait plus serein. Maintenant je ne peux pas vous dire comment. J'ai des pistes, je me dis que peut-être que je me reconnais un peu en eux, comme je n'ai pas été diagnostiquée et que j'ai été sensibilisée avec mon fils. Je pense sincèrement que dans mon parcours, un lien se crée naturellement sans pouvoir l'expliquer. Je parle beaucoup avec eux seul à seul et donc je pense aussi que dans le regard je les comprends, mais il faut aussi qu'ils comprennent que j'ai un rôle d'enseignant. Je leur explique la situation. Il faut dire qu'alors que je suis quelqu'un d'assez autoritaire, en classe je ne me pose pas en tant qu'enseignante, celle qui décide de tout et qui commande tout. La première règle dans ma classe c'est vous devez vous poser la question est-ce que c'est juste ou non ce que vous faites et si ce n'est pas juste vous ne devez pas le faire. Je ne veux pas être celle qui dit vous avez le droit à ça, ça, ça, ça, vous voyez il n'y a pas de règlement de classe d'affiché dans ma classe. Jamais eu, même dans

les petites classes. J'explique tout, je ne placarde pas car je trouve qu'on n'a pas besoin d'avoir « je ne dois pas parler en classe, je ne dois pas embêter mon copain ». Moi ils se lèvent sans autorisation. Ils ont le droit de se lever quand ils le veulent pourvu que ce déplacement soit justifié. Je l'ai dit, je ne veux pas être gendarme, si je voulais être gendarme, j'aurais passé le concours de gendarme.

- **<u>Conclusion d'entretien</u> :**
  Mon sujet de mémoire étudie l'incidence que peut avoir la pratique de certaines activités sportives en milieu scolaire, sur l'inclusion des élèves à haut potentiel. Dans quelle mesure pensez-vous que la pratique sportive en milieu scolaire peut favoriser l'inclusion des élèves à haut potentiel ?

C'est très intéressant et après, il faut qu'ils trouvent de la confiance. Ce que je pense sincèrement c'est qu'ils trouvent un endroit dans la société où ils sont à leur place pour créer de la confiance et à partir de là, mieux s'intégrer à l'école. Je pense que ce n'est pas dans l'autre sens que ça viendra, ça devrait mais je n'y crois pas que c'est l'école qui va créer un espace pour eux qui va leur procurer de la confiance et qu'ensuite ils pourront le faire dans un sport.

Il faut qu'ils puissent avancer à leur rythme mais aussi comprendre qu'ils sont dans un groupe. Il leur faut une activité où ils ne soient pas directement dépendant du groupe mais où ils ont à un moment donné quand même besoin du groupe pour eux même progresser et prendre du plaisir.

C'est tout à fait ça, c'est ce que je leur dis. Je leur dis exactement ça.

C'est parfait, on a besoin de personnes avec un profil com4me le vôtre dans l'enseignement pour que ça apport un peu d'oxygène et de renouveau et des entrées différentes car je trouve que sa ronronne un peu quand même.

Moi ce que je pense aussi, c'est que ces élèves un petit peu différents, à haut potentiel ou pas, soit ils ont la chance d'avoir quelqu'un qui va les comprendre et les accompagner du mieux, soit ils n'ont pas et une année de souffrance c'est très très long. C'est pour ça que j'ai répondu favorablement à votre demande car je suis à fond pour tout ceux qui pourraient œuvrer pour ces élèves.