

Table des matières

PRÉFACE	1
RÉSUMÉ	2
I INTRODUCTION	6
II PARTIE THÉORIQUE	7
1. La problématique	7
1.1 Présentation de la thématique étudiée	7
1.2 Importance de la thématique étudiée	7
1.3 Contexte de la recherche	8
1.4 Etat des connaissances	8
1.5 Introduction des concepts	11
1.6 Orientation disciplinaire	11
2. Le cadre conceptuel	12
2.1 La surdouance	12
2.1.1 Historique.....	12
2.1.2 Définition.....	12
2.1.3 Identification.....	13
2.1.4 Différences entre les filles et les garçons	16
2.1.5 Caractéristiques	17
2.1.6 Dyssynchronie	21
2.1.7 Difficultés et échec scolaire.....	23
2.2 L'intégration	26
2.2.1 Définition.....	26
2.2.2 Modèles intégratifs du développement de l'élève HP	27
2.2.3 Différenciation	29
2.2.4 Mesures préconisées en Valais	30
2.2.4.1 <i>Hors de l'école</i>	31
2.2.4.2 <i>Dans la région scolaire</i>	31
2.2.4.3 <i>Dans l'établissement scolaire</i>	32
2.2.4.4 <i>Dans la classe</i>	33
3. La question de recherche	35
4. La méthode.....	36
4.1 Échantillon	37
4.2 Élaboration de l'instrument d'enquête	38
4.3 Procédure	39

2.1.4.3	<i>Interprétation des propos concernant l'enrichissement ou l'approfondissement</i>	68
2.1.4.4	<i>Interprétation des propos concernant les mesures proposées également aux autres élèves</i>	69
2.1.4.5	<i>Interprétation des propos concernant la prise en charge individuelle ou avec une tierce personne</i>	69
2.1.4.6	<i>Interprétation des propos concernant les raisons de l'intervention d'une personne ressource</i>	69
2.1.4.7	<i>Interprétation des propos concernant les mesures proposées par la personne ressource</i>	70
2.1.4.8	<i>Interprétation des propos concernant les avantages, les désavantages et l'apport de l'intervention de la personne ressource</i>	70
2.1.4.9	<i>Interprétation des propos concernant les connaissances des personnes ressources</i>	72
2.1.4.10	<i>Interprétation des propos concernant les raisons de l'absence d'intervention d'une personne ressource</i>	72
2.1.4.11	<i>Interprétation des propos concernant les difficultés rencontrées</i>	72
IV	CONCLUSION	74
V	RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	79
VI	ANNEXE	82
	ATTESTATION D'AUTHENTICITÉ	85

I INTRODUCTION

Pour choisir la thématique de notre mémoire, nous avons considéré nos intérêts en tant que future enseignante. De plus, à travers les échanges entretenus lors de nos stages effectués à la Haute Ecole Pédagogique du Valais et dans le cadre des cours de la formation initiale, nous avons été sensible à la question des élèves à haut potentiel. C'est aussi une des raisons pour laquelle, nous avons opté pour un cours à option, intitulé *Elèves à besoins particuliers, Haut Potentiel (HP) et Trouble du Déficit d'Attention avec ou sans Hyperactivité (TDAH)*. En effet, cette thématique s'est présentée comme une opportunité nous permettant d'en découvrir davantage sur les élèves à haut potentiel afin d'approfondir nos connaissances sur ce sujet.

Dans ce cadre, plusieurs questions nous sont venues à l'esprit sur la problématique de ces élèves. En effet, nous nous sommes demandée pourquoi ces élèves, dits à haut potentiel, rencontrent parfois des difficultés. Il nous semble paradoxale d'envisager que certains élèves à haut potentiel puissent rencontrer des difficultés dans le système scolaire. Pourtant, l'échec peut se dessiner sur le chemin scolaire de ces élèves. Par ailleurs, ces élèves rencontrent aussi des difficultés relationnelles, que ce soit avec leur famille, leurs amis et leurs camarades. Ainsi, nous sommes arrivée à formuler notre question de départ de la sorte : « *Dans quelle mesure l'enseignant peut-il répondre aux besoins cognitifs et socio-affectifs des élèves à haut potentiel ?* »

Après avoir énoncé notre question de départ, nous avons choisi de traiter l'aspect cognitif dans ce mémoire de fin d'études, puisque l'enseignant a particulièrement une très grande responsabilité à ce niveau. De plus, il nous paraissait difficile de traiter de manière optimale, à la fois des besoins cognitifs et socio-affectifs dans le cadre d'un mémoire. Raisons pour lesquelles, nous avons opté pour un seul aspect dans le but de le traiter en profondeur. Dans ce travail, nous souhaitons étudier les prises en charge privilégiées par les enseignants titulaires valaisans afin de répondre aux besoins spécifiques des élèves à haut potentiel. Nous chercherons à recueillir, au moyen d'entretiens, les mesures que les enseignants ont mises en place. Ces mesures seront comparées aux mesures propres proposées par le groupe de travail s'étant penché sur la scolarisation des enfants à haut potentiel en Valais et celles proposées dans la littérature (DECS, 2002). A la fin de cette recherche, nous pourrions clairement percevoir si de réelles mesures sont mises en œuvre pour ces élèves.

II PARTIE THÉORIQUE

1. La problématique

1.1 Présentation de la thématique étudiée

Les enfants à haut potentiel sont des enfants à besoins spécifiques rencontrés de plus en plus fréquemment dans notre société. En effet, durant ces dernières années, nous entendons beaucoup parler de ce type d'enfants, à savoir ceux ayant un Quotient Intellectuel (QI) supérieur à la norme. Concernant le diagnostic d'un enfant à haut potentiel, il appartient au psychologue de le poser. Dès lors, s'il est diagnostiqué, l'enseignant doit le prendre en charge afin de répondre à ses besoins spécifiques. Il est important de souligner que ces élèves représentent en moyenne environ 2,3% de la population scolaire âgée de 6 à 16 ans (Delaubier, 2002). Cependant, une grande partie de ces élèves ne sont pas encore décelés en tant qu'élèves à haut potentiel, ce qui signifie que la prise en compte de leurs besoins spécifiques est absente. Nous pouvons nous demander pour quelles raisons, nous évoquons de plus en plus ces élèves à l'école ? Serait-ce parce que les enseignants en rencontrent davantage aujourd'hui ou simplement parce que ce phénomène était passé sous silence encore jusqu'à dernièrement ? Qu'ont-ils comme besoins à proprement parler ? Ces questions se retrouvent dans divers ouvrages.

1.2 Importance de la thématique étudiée

L'enfant à haut potentiel a bel et bien des besoins qu'il faut reconnaître afin de le prendre en charge le mieux possible, pour lui permettre de suivre une scolarité réussie. Cependant, cette prise en charge est souvent controversée. Effectivement, la question des élèves à haut potentiel suscite de nombreux débats quant à leur prise en charge. Souvent vus comme étant des élèves avantagés dans certaines sociétés, de par leur QI supérieur, ils sont donc perçus comme des personnes favorisées. Par conséquent, les rares ressources doivent plutôt venir en aide aux élèves défavorisés comme les élèves souffrant de dyslexie, de dyspraxie, de TDA/H, à savoir des enfants montrant des difficultés cognitives et comportementales (Clark & Shore, 2008). Selon Clark et Shore (2008), le principe d'équité devrait faire foi. Son avantage, par rapport à celui de l'égalité, est qu'il permet une utilisation plus efficace et efficiente des ressources, puisqu'il plaide pour une différenciation individualisée. Sur le plan international, peu de pays offrent un nombre important de ressources pour les élèves à haut potentiel, car ils sont considérés comme des élèves qui réussissent de toute manière (Clark & Shore, 2008).

Pour faire changer ces représentations dans la société, il est indispensable de faire prendre conscience des problèmes que peuvent rencontrer ces élèves à besoins particuliers. Les autorités éducatives locales doivent valoriser les élèves à haut potentiel et mettre à leur disposition une stratégie de soutien, nommer des personnes référentes... (Clark & Shore, 2008). La société actuelle se doit impérativement de briser leurs fausses représentations de ces élèves. Effectivement, ces élèves souffrent malgré leur intelligence hors norme. Ils rencontrent de nombreuses difficultés dans leur parcours, que ce soit au niveau scolaire, familial et social. En effet, les relations avec les membres de la famille et avec les camarades sont rudes pour certains élèves précoces. En raison de leurs différences, ils ne sont pas toujours compris par leur entourage et ont des difficultés d'intégration sociale. Du point de vue scolaire, ces enfants sont parfois confrontés à l'échec, même si cela peut sembler paradoxal. Les échecs de ces enfants ont permis de mettre en avant leurs besoins particuliers dans le milieu scolaire. Cette problématique touche environ le tiers des enfants à haut potentiel (Jankech & Anthamatten, 2007). Les deux autres tiers sont répartis de la manière suivante : un tiers rencontre un parcours scolaire difficile et l'autre tiers ne

rencontre pas de difficultés. Deux causes de l'échec scolaire sont le manque de méthodes de travail et la difficulté à soutenir les efforts. Effectivement, nous pouvons relever que ces enfants vivent avec l'impression de réussir sans travailler. Néanmoins, le jour ou l'échec survient, il leur est donc très difficile de le surpasser, puisqu'ils croient avoir atteint à ce moment précis leurs limites. Au fur et à mesure des années, le programme scolaire se complexifie et il devient plus difficile de s'en sortir uniquement avec leur intuition (Bersier, Beckers & Addor, *in* Wolf, 2001). Les difficultés scolaires et les échecs proviennent en général de la conjonction de différents facteurs et non d'une seule cause isolée. Ces facteurs peuvent être d'ordre psychologique (méthode de travail, degré de motivation), biologique (santé), relationnel (qualité des relations avec les pairs et la famille) et scolaire (infrastructure scolaire).

À partir de ce constat, nous pouvons émettre l'idée qu'il serait intéressant de travailler davantage avec différents intervenants. Effectivement, l'enfant, les parents, les psychologues scolaires et les enseignants spécialisés devraient se coordonner et communiquer entre eux en vue de répondre à l'enfant à haut potentiel.

1.3 Contexte de la recherche

La thématique des élèves à haut potentiel évolue depuis plusieurs années en Suisse. En 1994, l'Assemblée parlementaire du Conseil de l'Europe a voté un texte relatif aux enfants surdoués. Ce texte a certainement contribué à la prise en compte des besoins spéciaux de ces enfants. Dès lors, et surtout à partir de la fin des années nonante, l'école est encouragée de plus en plus à aménager des mesures pédagogiques appropriées aux enfants à haut potentiel (Perrodin-Carlen, 2007). En décembre 1998, le conseiller national bâlois Christoph Eymann dépose une demande au Conseil fédéral en faveur de mesures d'encouragement pour les enfants à haut potentiel. Il est important de souligner que le Conseil fédéral a reconnu l'existence du problème. Par contre, il relève que l'éducation est adressée aux cantons en premier lieu. Ainsi, il ne leur appartient pas d'inviter les cantons à mettre en place des mesures et programmes spécifiques destinés à ces élèves particuliers. De plus, il n'existe pas de base légale concernant un éventuel soutien fédéral pour les cantons qui proposent des programmes spécifiques. Par conséquent, aucun crédit n'est envisagé pour une telle aide. Au niveau du canton du Valais, aucune base légale ne fait mention spécifique aux élèves à haut potentiel (DECS, 2002). Nous pouvons nous demander s'il y a donc une réelle différence entre ces élèves et les autres. Ont-ils donc vraiment besoin de mesures spécifiques ?

1.4 Etat des connaissances

À partir de ce constat, nous avons décidé de nous focaliser sur la prise en charge des élèves à haut potentiel dans notre région. Ainsi, nous avons décidé d'étudier les prises en charge d'enseignants titulaires ayant rencontrés des élèves à haut potentiel. Nous souhaitons étudier les différentes mesures mises en place par ces enseignants du cycle 2. En outre, nous allons comparer ces mesures selon les deux catégories d'enseignants retenus, à savoir ceux ayant fait appel à une personne ressource et ceux n'y ayant pas fait appel.

Avant de nous pencher sur cet aspect, nous avons trouvé nécessaire de mieux définir les élèves à haut potentiel.

Ainsi, nous nous attardons sur ce que nous entendons vraiment par « élèves à haut potentiel ». Il est difficile de définir unanimement les enfants à haut potentiel. En effet, il existe quantités d'appellations pour les désigner et cela montre bel et bien la complexité de ce sujet et la diversité des approches. Les appellations que nous retrouvons dans la littérature peuvent être « douance » chez les québécois. Quant aux États-Unis et dans le

monde anglo-saxon, le terme « gifted » est utilisé. Ce terme a été traduit en français par « surdoué » faisant état d'un don. Jugé gênant, nous avons préféré l'appellation « enfants intellectuellement précoces (EIP) » pour mettre en avant la notion de précocité intellectuelle, vu que ces enfants se développent plus vite au niveau de l'intelligence par rapport à leurs camarades de leur âge. Terrassier, psychologue français de l'enfance et président-fondateur de l'Association Nationale Pour Enfants Intellectuellement Précoces (ANPEIP), trouve que cette appellation supprime la nécessité de performances attendues de leur part (Terrassier, 2002). Par la suite, ce terme a également été critiqué, notamment du fait que les autres enfants sont en mesure de rattraper leurs camarades à haut potentiel un jour. Une autre raison serait le fait que les enfants actuellement à haut potentiel ne le restent pas forcément à l'âge adulte. Ainsi, nous en sommes arrivés à parler d'enfants à haut potentiel (HP). Ainsi, le potentiel ici est défini comme un « dispositif naturel, c'est-à-dire antérieur à un exercice, un apprentissage ou une éducation qui se manifeste par une capacité » (Perrodin-Carlen, 2007, p. 14). Il est important de souligner que tout au long de ce travail de mémoire de fin d'études, nous allons utiliser l'appellation « HP », puisque c'est cette dernière qui est utilisée officiellement dans le canton du Valais. Cependant, en pratique, nous pouvons dire aussi bien doué, surdoué, précoce ou à haut potentiel (Bléandou & Revol, 2010).

En outre, il est important de relever qu'« être à haut potentiel n'est définitivement pas être quantitativement plus intelligent mais fonctionner avec une intelligence qualitativement différente » (Tordjman, 2010, p. 18). De plus, l'affect et le cognitif de ces élèves sont très étroitement liés. Ainsi, ces enfants sont souvent très sensibles, inquiets et hyper-réceptifs au niveau sensoriel. Une autre caractéristique des élèves HP est leur capacité à penser en réseau, autrement dit, en arborescence. Cette pensée leur permet d'accéder à plusieurs informations simultanément et à les mettre en parallèle. De plus, ces enfants n'ont pas de régulation métacognitive, ce qui signifie qu'ils ne comprennent pas la façon dont ils acquièrent le savoir. Par conséquent, cette caractéristique pousse l'enseignant à leur demander constamment comment ils font pour arriver à telle ou telle réponse. L'enseignant doit donc les aider à comprendre leurs méthodes d'apprentissage. Ces élèves répondent souvent que c'est comme ça et ne donnent pas clairement d'explication. Une des raisons pouvant expliquer cela est le concept de l'illusion commune. Effectivement, les enfants HP ont l'illusion que les autres élèves composant la classe pensent de la même manière qu'eux et cela peut entraîner des problèmes de communication, puisque les élèves HP ne comprennent pas les implicites de l'école (Tordjman, 2010, p. 20).

Abordons maintenant les modes de prises en charge internationales et nationales. Effectivement, avant de se focaliser sur la prise en charge mise en place dans la partie romande de notre canton valaisan, il semble intéressant de nous pencher davantage sur l'état des lieux des connaissances sur ce sujet sur le plan international et national.

Au niveau international, nous remarquons que certains pays ont déjà mis sur pied des mesures afin de prendre en charge les élèves HP. Tout d'abord, dans les pays où la tradition est de type égalitaire, le cadre scolaire pour les élèves HP est un cadre normal. A l'inverse, d'autres pays prennent beaucoup plus en compte les besoins particuliers de ces élèves. Ainsi, ils suivent par exemple leur scolarité dans des écoles spécialisées (Clark & Schore, 2008). Nous pouvons donc remarquer que l'organisation de l'apprentissage diverge selon les pays.

En nous référant à Delaubier (2002), nous pouvons classer les prises en charge des pays en quatre catégories. La première inclut les Etats-Unis, le Canada, Taïwan et Israël, pays très volontaristes. Ces pays sont soucieux de repérer et de développer le potentiel intellectuel des enfants HP. Si bien qu'ils proposent un dépistage systématique des élèves HP. Il est aussi important de souligner qu'une dizaine d'écoles spécialisées y ont été mises sur pied. Les pays qui constituent la seconde catégorie prennent en compte, de manière

officielle, la situation des élèves HP mais sans qu'un programme soit directement élaboré à leur sujet. Ce principe est appliqué dans certains pays de l'Europe de l'Ouest et anglophones. La Corée du Sud, la Russie, Singapour et certains pays de l'Europe de l'Est appartiennent aussi à cette catégorie. Quant à la troisième catégorie, elle regroupe les pays refusant toute mesure comme le Japon et certains pays scandinaves. Ils expliquent cela par leur volonté d'éviter des discriminations entre les élèves et préfèrent se baser avant tout sur le travail et les résultats. Enfin, l'ultime catégorie, dont fait partie notamment la Suisse, a pour caractéristiques l'existence des expériences et un intérêt pour la prise en charge des élèves HP, mais sans prise de position officielle. A la Suisse s'ajoute également la France ainsi que l'ensemble de la Francophonie, l'Amérique latine et l'Afrique. Dans cette catégorie, tous les enfants peuvent développer leurs aptitudes au moyen d'une éducation qui favorise l'épanouissement de chacun.

A travers ces descriptions, nous remarquons que les attitudes des pays suivent leur préoccupation (Delaubier, 2002). Delaubier (2002) propose différentes mesures pour la France comme l'accompagnement des familles tout au long de la scolarité. Il mentionne aussi le fait d'adapter le rythme d'apprentissage aux besoins de chacun grâce aux mesures d'accélération et de former des enseignants à la « diversité » en incluant dans les plans de formation initiale et continue de tous les enseignants un temps de sensibilisation à la situation particulière des enfants HP.

Du point de vue national maintenant, il est également intéressant d'observer la diversité des mesures mises en place pour les élèves HP. Nous pouvons imaginer que les mesures sont diverses selon les plans d'étude en vigueur dans les cantons, mais encore selon la diversité linguistique et culturelle. Pour répondre à ces questions, nous nous sommes référée à un document rédigé avec la collaboration de l'Association Collectif HP (Robert & Association Collectif HP, 2011) et au rapport final du groupe de travail à propos de la scolarisation des enfants à haut potentiel en Valais (DECS, 2002).

Tout d'abord, il est à relever que la Suisse romande réfléchit à l'accompagnement de ces élèves par le biais de projets de développement de l'école. Malgré des groupes de travail se penchant sur cet enjeu, les dispositions officielles sont encore trop rares de nos jours. Sur le terrain, nous pouvons rencontrer les prises en charge suivantes : le saut de classe et la dispense de certaines branches comme le sport ou la musique. Celles-ci sont entreprises dans tous les cantons romands. Des mesures d'enrichissement existent spécifiquement à Berne et à Genève. De plus, l'école anticipée peut-être aussi une solution dans ces deux cantons ainsi que dans celui de Neuchâtel. L'école anticipée permet d'entrer à l'école primaire (3^{ème} HarmoS) en ayant, par exemple, seulement effectué une année de scolarité auparavant. A Berne, une autre mesure est aussi envisageable, à savoir la possibilité d'être auditeur dans une classe de degré supérieur. Pour revenir à Neuchâtel, ce canton propose un appui avec un projet personnalisé au cas par cas, ainsi qu'une aide à l'intégration. Concernant le canton de Vaud, des regroupements d'élèves ont lieu, comme par exemple à Montreux. Dans cette ville, des enfants HP se regroupent dans une classe le mercredi matin afin de pallier une souffrance scolaire. Il s'agit d'une mesure d'enrichissement. Les activités proposées laissent place à l'imaginaire et aux intérêts des enfants (expériences, exposés, jeux collectifs...). Dans le canton de Vaud, mais aussi dans le Jura, des sessions d'enrichissement sont entrées en vigueur pour les élèves afin de mener diverses activités prenant en compte leur spécificité. Celles-ci visent à travailler sur une meilleure intégration dans les classes ordinaires. Ainsi, les élèves HP sont regroupés une fois par semaine lors d'une matinée. En Valais, un enseignement différencié ou dans une autre langue est proposé. Certaines écoles valaisannes optent pour des appuis pédagogiques intégrés en classe ordinaire. En 2004, le Département valaisan précise aussi que pour ces élèves HP, les mesures comme l'entrée anticipée à l'école obligatoire, le saut de classe ou encore le maintien dans la classe d'âge avec des mesures de différenciation interne à la classe ou à l'établissement scolaire et/ou dispenses de cours au profit d'activités

parascolaires enrichissantes sont à envisager dès l'école enfantine et primaire (Perrodin-Carlen, 2007).

Pour les cantons alémaniques, l'école doit mettre en avant davantage l'individualisation permettant de tenir compte des compétences particulières de ces élèves. Pour ce faire, l'évaluation formative permet notamment cette approche individuelle. Les mesures principales proposées en Suisse allemande sont l'accélération et l'enrichissement. Concernant l'accélération, elle permet de raccourcir le parcours scolaire. Elle est très en vogue à Berne. Toutefois, il est noté que cette procédure doit être simplifiée au mieux afin de permettre des ajustements rapides. La deuxième mesure est vivement encouragée puisqu'elle propose la diversification des méthodes de travail, des dispenses horaires pour suivre un enseignement partiel dans une classe supérieure... A Zürich, un soutien de mentor est mis sur pied afin d'approfondir les matières scolaires et non pas d'anticiper le programme. Dans ce canton, un autre programme, intitulé Universikum, est aussi développé. Celui-ci permet aux élèves de bénéficier de deux à quatre leçons hebdomadaires pour leurs besoins. Enfin, l'école Talenta offre un programme scolaire afin de proposer un soutien et des stimulations à ces élèves HP. Les cours proposés sont des cours spéciaux dans plusieurs domaines pouvant être suivis pendant les heures scolaires régulières ou en dehors. En Thurgovie, il existe un regroupement régional hebdomadaire permettant aux élèves HP de travailler sur des matières hors programme officiel.

Enfin, dans le but d'aider les enseignants à élaborer des outils pédagogiques, des cours leur sont proposés pour aborder notamment les différents profils d'élèves HP, l'identification des difficultés d'apprentissage, les différentes mesures pédagogiques et la collaboration avec les partenaires éducatifs tels que les parents, les psychologues et les enseignants spécialisés (Robert & Association Collectif HP, 2011).

1.5 Introduction des concepts

Il est temps d'exposer brièvement les différents concepts qui seront abordés dans le cadre conceptuel. Effectivement, afin d'entreprendre ce travail, il sera indispensable de développer plusieurs concepts. Le concept de la surdouance est évidemment central puisqu'il nous permettra de mieux cerner l'élève HP avec son identification, ses caractéristiques et ses difficultés. Le deuxième concept reposera sur l'intégration, à savoir les différents modes de prises en charge de ces élèves afin de les intégrer dans la classe régulière. Pour ce faire, nous détaillerons donc les mesures du canton du Valais plus spécifiquement. Il s'agira de développer les mesures préconisées selon le lieu. Nous nous attarderons sur les mesures proposées hors de l'école, dans la région scolaire, dans l'établissement scolaire et dans la classe. Ce dernier lieu est celui qui nous intéresse le plus dans notre travail, puisque nous cherchons à expliquer les prises en charge dans la classe régulière.

1.6 Orientation disciplinaire

Concernant l'orientation disciplinaire de ce travail de mémoire, il s'agit, dans notre cas, d'une orientation psychologique et pédagogique. En effet, avant d'aborder les prises en charge dans le cadre scolaire par les enseignants titulaires, il est important de nous attarder sur le rôle endossé par le psychologue. En effet, son rôle est de diagnostiquer les enfants. Nous verrons plus tard comment cela est entrepris. Par la suite, les diverses prises en charge seront abordées.

2. Le cadre conceptuel

Notre problématique a mis en évidence l'importance de prendre en charge spécifiquement l'élève HP. En effet, cet élève fonctionne différemment des autres.

Dans notre problématique, deux concepts centraux ont été mis en évidence. Il s'agit de la surdouance et de l'intégration. C'est la raison pour laquelle, il est nécessaire de les développer afin de pouvoir traiter au mieux notre question de recherche.

2.1 La surdouance

Dans ce chapitre, nous présenterons un bref historique de la surdouance. Ensuite, nous en définirons la notion. Puis, nous nous attarderons sur l'identification et les différences entre les filles et les garçons. A cela s'ajoutera aussi des sous-chapitres sur les caractéristiques et l'échec scolaire des enfants HP. Enfin, la dyssynchronie conclura ce chapitre.

2.1.1 Historique

La surdouance a suscité bon nombre de mythes depuis plusieurs siècles. Même si la réalité est bien souvent loin de ces clichés (grand travailleur, surdoué demiurge ayant hérité ses qualités des dieux...), ces derniers sont encore très présents dans la croyance de la population actuelle (Bersier, Beckers & Addor, *in* Wolf, 2001). Effectivement, beaucoup de personnes sont surprises lorsque nous leur apprenons qu'un élève HP peut être en échec scolaire.

Durant l'Antiquité, les Dieux pouvaient distribuer les dons sans se soucier de la question de l'égalité. Pour les peuples africains, l'enfant HP tenait son savoir de l'ancêtre réincarné en lui. Plus tard, la reconnaissance de l'enfant HP s'est faite de plus en plus rare. Ainsi, « le don a été perçu comme une illusion, l'étude le remplaçait avantageusement » (Bersier, Beckers & Addor, *in* Wolf, 2001, p. 16).

Selon ces auteurs, les véritables recherches sur la surdouance ont commencé en 1869 par le scientifique anglo-saxon Francis Galton. Ce dernier a effectué des statistiques de fréquences auprès d'hommes issus de la même famille. À partir de ces statistiques, il a conclu que l'hérédité jouait un rôle très important dans ce domaine. Ce constat a permis de lancer un débat sur la question de l'inné et de l'acquis. En d'autres termes, les chercheurs s'interrogèrent si à elle seule, l'hérédité expliquait la surdouance ou non. D'autres facteurs environnementaux tels que la culture, le milieu et l'éducation pouvaient permettre de comprendre ce concept de surdouance. Par la suite, des travaux de psychiatres, tels ceux de von Lambroso et Ellis, furent élaborés à la fin du XIX^{ème} siècle et au début du siècle suivant. Ils mirent en avant une relation génie-folie connotée négativement pour expliquer la surdouance. Néanmoins, en 1928, Lange-Eichbaum affirma que les génies pouvaient être sains. Il conclut tout de même son étude en indiquant que 12 à 13% des enfants HP seraient aussi atteints de troubles mentaux (Bersier, Beckers & Addor, *in* Wolf, 2001).

Nous constatons que de nombreux termes ont été utilisés pour définir la surdouance. Ci-dessous, nous exposerons plusieurs définitions de spécialistes.

2.1.2 Définition

Le concept de surdouance est défini de diverses manières. Afin de mieux le comprendre, nous allons donc parcourir plusieurs définitions selon les auteurs retenus. Tout d'abord, nous allons exposer la définition de Jean-Charles Terrassier, président-fondateur de la première association française en faveur des enfants HP. Sa définition est qualifiée selon lui de pragmatique, puisqu'il dit que « l'enfant surdoué est essentiellement caractérisé par la grande précocité de son développement intellectuel » (Terrassier, 2011, p. 31).

Par ailleurs, selon Philippe Gouillou (*in* Terrassier & Gouillou, 2008, p. 27), créateur des premiers sites Internet francophone sur la surdouance, « un enfant est dit surdoué quand il a un rythme de développement intellectuel très supérieur à celui normal de son âge, alors que ses développements affectif, relationnel et psychomoteur correspondent aux normes de son âge ». Cette différence de croissance entre ces composantes, nommée la dyssynchronie, a été développée par Terrassier et sera exposée plus tard dans ce travail.

Quant à Jeanne Siaud-Facchin, le fait d'être un enfant HP signifie d'avoir un fonctionnement intellectuel différent et une personnalité singulière. Effectivement, cette psychologue praticienne affirme que « l'enfant surdoué est un enfant qui obtient un score de QI supérieur à 130 aux tests d'intelligence standardisés » (Siaud-Facchin, 2008, p. 21). Dans cette vision de la surdouance, seul le score compte. En outre, elle précise également qu'un élève HP n'est pas un génie dans tous les domaines, puisqu'il est souvent précoce dans certains apprentissages (langage, lecture...) et moyen, voire en difficulté, dans d'autres.

Nous remarquons ainsi que l'enfant HP est difficile à définir. Cependant, depuis les années huitante, les différentes définitions se rejoignent sur le fait que l'enfant HP a besoin de soutien pour s'épanouir. Pour Perrodin-Carlen (2007), spécialiste de l'éducation des enfants HP, il est nécessaire qu'il soit stimulé par différents environnements, tels que la famille et l'école. Ainsi, son aptitude élevée pourra se réaliser et se développer de manière harmonieuse.

Pour notre part, la surdouance se caractérise par un développement intellectuel supérieur à la norme dans certains domaines. A l'opposé, sur les plans social et affectif, le rythme de développement n'est pas forcément supérieur. Il est même souvent inférieur. Cela crée un écart entre ces différents développements et nous montre la complexité de ce phénomène.

2.1.3 Identification

Avant de présenter les diverses manières de diagnostiquer un élève HP, il est intéressant de nous pencher sur la notion d'intelligence. Celle-ci peut être vue comme unitaire ou multiple selon différents spécialistes. Ces deux visions seront développées dans ce sous-chapitre. Selon la vision adoptée de l'intelligence, différents outils d'évaluation de l'intelligence sont mis sur pied et sont propres au type d'intelligence retenu.

Pour débiter, le QI joue un rôle prépondérant dans l'identification d'un élève HP. Toutefois, la notion d'intelligence est complexe et floue (Perrodin-Carlen, 2007). Perrodin-Carlen (2007) mentionne que selon certaines théories, l'intelligence met l'accent sur la capacité à résoudre des problèmes, à comprendre, à intégrer les informations et à conceptualiser. Il est important de souligner que l'intelligence est une des caractéristiques composant l'individu. D'après l'étude de Weinert (2000, *in* Perrodin-Carlen, 2007), l'intelligence dépendrait pour 50% des dispositions génétiques. Les facteurs environnementaux, quant à eux, représenteraient 25%. Ceux-ci engloberaient la famille et l'école. Enfin, les facteurs intrapersonnels, à savoir la personnalité et la motivation, représenteraient également 25%. Nous pouvons donc conclure que l'intelligence serait à la fois innée et acquise. De cette manière, elle est qualifiée de dynamique, puisqu'elle est en constante évolution. Jean-Marc Louis (2014), professeur et inspecteur de l'Education nationale française, rejoint cette conclusion sur l'inné et l'acquis de l'intelligence. En effet, dans son ouvrage, il affirme que « rien n'est inné et rien n'est acquis et que ces domaines s'interpénètrent en fait, se stimulant réciproquement » (Louis, 2014, p. 31). Il ajoute que l'inné est donc façonné par l'acquis qui est lui-même facilité par l'inné. Il conclut de la sorte : « Ce dont hérite un enfant en réalité, c'est de structures neuronales qui vont être soumises à des stimulations de l'environnement au travers du processus d'action et de réaction » (Louis, 2014, p. 31).

Actuellement, l'identification et la procédure diagnostique requièrent l'utilisation des tests de QI. Avant de développer les différents tests existants de nos jours, il est intéressant de revenir brièvement sur l'historique du QI.

Les premiers tests sur l'intelligence ont été élaborés en 1905 par Alfred Binet et Théodore Simon, deux psychologues français. Ils mirent sur pied une première échelle métrique (Binet-Simon). Celle-ci permettait de « mesurer le développement intellectuel des enfants par rapport à leur âge mental » (Perrodin-Carlen, 2007, p. 15). Leur approche consistait à s'intéresser aux conséquences de l'intelligence. Binet conclut, après avoir procédé à des analyses, que deux règles encore valides aujourd'hui caractérisaient l'intelligence : son évolution constante pendant l'enfance et son évolution naturelle. Plus tard, en 1912, le psychologue allemand William Stern, inventa le QI, terme générique pour désigner les tests psychométriques de l'intelligence et ses résultats. Il est important de préciser que la psychométrie est la branche la plus avancée scientifiquement en psychologie. Elle fait partie de la psychologie différentielle, étude des différences psychologiques entre les individus. Le QI est l'évaluation psychologique quantitative des capacités cognitives la plus célèbre de nos jours (Gouillou, *in* Terrassier & Gouillou, 2008). Il se calcule de la manière suivante : (résultat en âge mental au Binet-Simon) / (âge réel) multiplié par 100. Ce calcul du QI s'applique essentiellement à l'enfant et l'adolescent. En effet, il est rare qu'il s'applique à l'adulte. Pour cause, celui-ci n'a plus une croissance aussi forte de ses capacités intellectuelles. En effet, la plasticité cérébrale, processus continu et dynamique de création, de renforcement et d'élimination de connexions synaptiques, est toujours présente chez l'adulte. Elle permet à l'individu de mener des apprentissages complexes dans un laps de temps relativement court chez l'individu en bas âge. Toutefois, cette plasticité diminue avec l'âge. Le cerveau continue tout de même de créer de nouveaux liens. Par contre, l'enfant HP conserve plus longtemps cette plasticité. Chez l'adulte, l'âge mental pour le calcul du QI n'est pas pris en compte, puisqu'il se trouve à la fin de l'évolution biologique (Gouillou, *in* Terrassier & Gouillou, 2008).

En outre, afin de répondre au problème du calcul du QI développé ci-dessus, un psychologue américain, David Wechsler créa en 1939 des tests portant son nom et s'intéressant au classement de l'individu testé au sein de la population (Gouillou, 2002). Ils s'appuient sur le principe de mesure du facteur « g » qui est un indice de l'intelligence générale. Ce dernier permet de représenter « le dénominateur commun à plusieurs aptitudes intellectuelles spécifiques » (Siaud-Facchin, 2008, p. 236). Les échelles de Wechsler proposent diverses épreuves mettant en jeu différentes aptitudes intellectuelles. Il existe deux sous-échelles : verbale et de performance. Concernant l'échelle verbale, elle regroupe différents exercices, notamment, l'arithmétique, le vocabulaire et la mémoire des chiffres. Elle active aussi les compétences logico-mathématiques. Sur cette échelle est mesurée l'intelligence cristallisée. Cette dernière est la capacité à utiliser les connaissances et les expériences. Nous percevons cela grâce aux différents exercices exposés auparavant. Quant à l'échelle de performance, elle confronte l'élève dans des tâches nouvelles. Sur celle-ci est mesurée l'intelligence fluide, caractérisée par la capacité à résoudre des problèmes dans de nouvelles situations et à penser logiquement. Les exercices y figurant sont ici chronométrés. L'assemblage d'objets, les figures géométriques et les symboles figurent dans l'épreuve du QI de performance. A l'issue du test, nous obtenons trois chiffres, à savoir un QI verbal, un QI de performance et un QI global. Ce dernier est le facteur « g » obtenu grâce à la moyenne statistique des deux QI précédents (Siaud-Facchin, 2008). Il est important de souligner que ce facteur « g » existe dans une vision unitaire de l'intelligence.

Venons-en aux différents tests utilisés pour évaluer l'intelligence de nature unitaire. Nous pouvons citer les tests K-ABC et les tests de Wechsler. Concernant les tests K-ABC, nous avons choisi de les présenter brièvement afin de traiter plus en détails les tests de Wechsler, puisque ce sont les plus répandus en Suisse romande.

Les tests K-ABC sont valables pour des enfants entre 2 ans et demi et 12 ans et demi. Ils sont centrés sur les processus de traitement de l'information et font appel à la notion d'intelligence fluide. Ils ont pour buts de distinguer les connaissances acquises par l'individu et les capacités à résoudre de nouveaux problèmes (Fouchey, 2007).

Quant aux tests de Wechsler, ils existent en trois versions. Le premier est le Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI) pour les enfants âgés de 3 à 5 ans, le deuxième est le Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC) IV pour les enfants entre 6 ans et 16 ans. Enfin, le Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS) III est utilisé dès 16 ans (Tordjman, 2010). Le WISC IV qui nous intéresse plus particulièrement, vu la tranche d'âge des élèves HP choisie pour ce travail, repose sur la compréhension verbale, le raisonnement perceptif, la mémoire de travail et la vitesse de traitement. L'échelle de Wechsler a une moyenne égale à 100 et un écart-type de 15. Cela signifie qu'un individu avec un QI égal à 100 obtient des performances cognitives normales par rapport à la population. Nous estimons qu'environ 68,2% d'individus sont dotés d'une intelligence normale. Dans le cas où le QI est inférieur à 85, ces personnes ont une intelligence qualifiée de faible. Si le QI est inférieur à 70, ces personnes sont en déficience intellectuelle. Le taux de la population se retrouvant dans ces deux tranches inférieures à la moyenne est d'environ 15,7%. A l'inverse, lorsque des individus obtiennent des résultats au-dessus de 115, nous parlons d'intelligence supérieure. Ils représentent 13,6% de la population. Quant aux individus HP, dotés d'un surdon intellectuel, ils sont identifiés grâce à leur QI égal ou supérieur à 130, à savoir deux écarts-types au-dessus de la moyenne. Ils représentent environ 2,2% de la population. Nous pouvons observer ces propos sur le schéma récapitulatif ci-dessous (Siaud-Facchin, 2008, p. 239) :

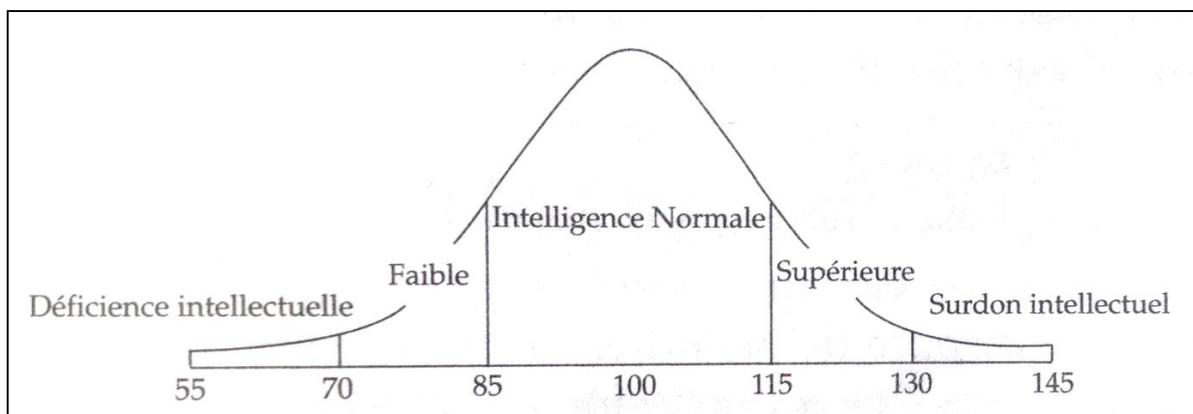


Figure 1 : Répartition de la population autour de la moyenne

Même s'il constitue actuellement un outil fiable, puisqu'il apporte beaucoup de données sur les caractéristiques de l'individu, cette définition du HP par le QI est jugée de moins en moins satisfaisante et trop restrictive (Gouillou, *in* Terrassier & Gouillou, 2008).

De surcroît, les débats sur une ou des intelligences se sont multipliés. Effectivement, la question de l'unité de l'intelligence n'a cessé de se poser. Comme nous avons déjà pu le constater dans ce travail, il n'existe pas une définition propre et unique de l'intelligence. Cela s'explique notamment par les diverses approches au cours des années. D'après Gardner, l'intelligence est plurielle. En 1993, ce psychologue a introduit une vision multidimensionnelle de l'intelligence. Pour lui, l'intelligence se définit de la sorte : « la faculté de résoudre des problèmes ou de produire des biens qui ont de la valeur dans une ou plusieurs cultures ou collectivités » (Gardner, *in* Perrodin-Carlen, 2007, p. 17). Il entend que les différentes formes d'intelligences ne sont pas hiérarchisées mais indépendantes. Cependant, elles peuvent cohabiter l'une avec l'autre. Pour Gardner, il est indispensable

d'associer les compétences avec le contexte d'expression pour définir correctement l'intelligence. Selon lui, toutes les formes d'intelligences peuvent évoluer uniquement si l'environnement est favorable et si l'enseignement est adapté à l'individu. Contrairement au WISC, il n'existe pas de tests psychométriques solides pour mesurer les intelligences multiples, mais seulement des questionnaires. Le but avec la théorie des intelligences multiples est d'établir un profil individuel et non plus de situer les performances individuelles par rapport à celles d'enfants du même âge comme avec le WISC (Siaud-Facchin, 2008). Voici les différents domaines de compétences proposés par Gardner ressortis à la suite d'études de cas, puis d'études biographiques de personnalités telles que Mozart, Gandhi ou Freud (Lubart, 2006) :

- La première est *l'intelligence verbo-linguistique* qui est la capacité à concevoir et à élaborer des messages dans un contexte de communication. Les orateurs et les écrivains sont dotés notamment de ce type d'intelligence.
- *L'intelligence logico-mathématique* repose sur la capacité à raisonner, à analyser et à effectuer des synthèses.
- Puis, nous retrouvons aussi *l'intelligence visuo-spatiale*, dont les architectes et les guides la développent beaucoup à travers leur capacité à visualiser l'espace et à s'orienter dans le monde.
- A cela s'ajoute *l'intelligence musicale-rythmique* qui se définit par la capacité à percevoir, à distinguer et à exprimer des formes musicales.
- Quant à *l'intelligence corporelle-kinesthésique* détenue par les acteurs et les athlètes, elle se distingue par la capacité à se servir de son corps pour exprimer des idées et à développer des aptitudes physiques.
- *L'intelligence naturaliste* est la capacité à observer le monde animal et/ou végétal dont font preuve, par exemple, les biologistes et les vétérinaires.
- Enfin, *l'intelligence personnelle* est composée de deux parties, l'intelligence intrapersonnelle et l'intelligence interpersonnelle.
 - La première est la capacité à se comprendre soi-même, à connaître ses limites et à s'adapter en fonction de cette connaissance.
 - Quant à la deuxième, il s'agit de percevoir et de distinguer les motivations, les intentions et les émotions des autres.

Selon Gouillou, il n'y a pas d'opposition entre l'intelligence générale et les intelligences multiples. « Il existe un facteur général que l'on appelle intelligence générale, qui explique pourquoi les tests des différentes intelligences montrent des résultats similaires » (Gouillou, in Terrassier & Gouillou, 2008, p. 35).

Pour notre part, nous pensons que nous ne pouvons pas réduire l'intelligence à une seule dimension. Celle-ci ne peut pas être exprimée que par un nombre, à savoir le QI. En effet, la valeur du QI peut varier selon le type de test auquel l'individu est soumis. Une autre critique que nous pouvons mentionner le fait que le QI ne reflète pas les habiletés spécifiques et individuelles, mais se restreint aux capacités intellectuelles reconnues. Pour ces raisons, nous pensons que l'intelligence est plurielle. Néanmoins, il s'agira de développer des tests plus fiables afin d'évaluer les types d'intelligence caractérisés chez les individus.

2.1.4 Différences entre les filles et les garçons

Venons-en aux différences qui existent entre les filles et les garçons HP. Selon le sexe, l'enfant ne réagit pas de la même manière à la surdouance. D'après Bersier, psychologue spécialisé dans la surdouance, il existe autant de filles que de garçons HP. Par contre, les filles ne sont pas détectées autant que les garçons (Bersier, in Bougeard, 2007).

Selon l'étude de Heller réalisée en 2000, parmi les enfants HP détectés officiellement, 30% sont des filles et 70% des garçons (Perrodin-Carlen, 2007). Cette étude corrobore le propos

de Bersier ci-dessus. De plus, il faut souligner que les filles sont détectées parce qu'un membre de leur famille a déjà été diagnostiqué HP. Plusieurs raisons peuvent expliquer le fait qu'elles soient moins bien identifiées. Selon Claudia Jankech cité par Bougeard (2007), les filles sont en général plutôt caméléons, c'est-à-dire qu'elles s'adaptent totalement à la demande. Cette psychologue spécialisée dans le domaine du haut potentiel explique que les filles se fondent dans la masse et font ce qu'elles pensent qu'on attend d'elles. Elles adoptent un comportement internalisé se traduisant notamment par de l'anxiété. Il est rare que les filles manifestent leur mécontentement à l'école. Par conséquent, elles profitent moins des possibilités de soutien. A l'inverse, les garçons se montrent plus vifs et perturbateurs, ce qui incite les parents et les enseignants à chercher de l'aide professionnelle. Par opposition aux filles, le comportement adopté est externalisé notamment par des réactions violentes (Perrodin-Carlen, 2007).

Une autre explication, soutenue par ce schéma culturel, est le fait que l'on se soucie davantage des garçons, car il est normal que les filles travaillent bien. L'attitude parentale diffère selon le genre de l'enfant. En effet, ils ont de plus grandes préoccupations quant à la carrière professionnelle des garçons. Hormis la famille, nous retrouvons également dans la société un déséquilibre et les mêmes préjugés que dans la littérature. Dans les ouvrages littéraires, de nombreux dessins mettent en avant des garçons HP et très peu les filles (Bougeard, 2007).

2.1.5 Caractéristiques

Les enfants HP ont plusieurs caractéristiques communes au niveau affectif, intellectuel, scolaire et social. Cependant, il ne faut pas les considérer tous de la même manière, car chacun a ses spécificités.

Au niveau affectif

Tout d'abord, nous pouvons exposer diverses caractéristiques sur le plan affectif. Une des caractéristiques qui ressort le plus chez l'enfant HP est son émotivité. Effectivement, l'enfant HP est très émotif et sensible. Cette hypersensibilité est bel et bien présente chez tous les enfants HP (Siaud-Facchin, 2008). Par contre, elle n'est pas perceptible de la même manière par l'entourage suivant les capacités de l'enfant à gérer et à doser cette sensibilité. Au premier abord perçu comme un atout, cette hypersensibilité peut être vécue comme une souffrance, vu que l'enfant ressent un bon nombre d'informations sensorielles. De là découle une grande fragilité émotionnelle chez l'enfant HP, ainsi qu'une susceptibilité importante.

Un autre adjectif pour qualifier cet enfant est « empathique ». Selon Siaud-Facchin (2008, p. 45), « l'empathie définit la capacité à ressentir l'état émotionnel de l'autre, c'est-à-dire à avoir une réelle possibilité de le comprendre, de partager ce qu'il ressent ». Elle permet à un individu de s'ajuster à l'autre et de communiquer sincèrement avec lui. Il y a donc une recherche de compréhension. De plus, l'élève HP ressent avec beaucoup de finesse l'état émotionnel de l'autre et y réagit de manière spontanée. Il n'est pas rare qu'il perçoive une émotion qu'un individu souhaite cacher ou repousser. La perception émotionnelle se traduit par une importante instinctivité.

Bien que cette caractéristique puisse paraître avantageuse, l'empathie engendre parfois des moments difficiles à vivre au quotidien. En effet, l'enfant « absorbe la plus infime variation émotionnelle chez l'autre » (Siaud-Facchin, 2008, p. 46). Par conséquent, il ne connaît pas l'insouciance, ce qui n'est donc pas de tout repos pour lui. Cela implique chez l'enfant une anxiété élevée. En effet, il anticipe l'anxiété et cela le fragilise donc sur le plan émotionnel.

Le fait d'être à la fois hypersensible émotionnellement, empathique et doué intellectuellement, amène l'enfant HP à porter un regard lucide sur le monde qui l'entoure. Cette lucidité explique l'anxiété constante qui fragilise l'enfant sur le plan psychologique.

De plus, elle empêche l'enfant à lâcher prise, puisqu'il se sent toujours en état d'alerte et ne peut se dégager de l'emprise émotionnelle (Siaud-Facchin, 2008).

Pour conclure sur le plan affectif, nous constatons que les particularités mentionnées ci-dessus peuvent être une force pour l'enfant, mais aussi une fragilité pour son développement psychologique.

Au niveau intellectuel

Concernant les caractéristiques de type intellectuel, l'élève HP se distingue déjà très tôt. Effectivement, dès l'âge préscolaire, il n'est pas rare qu'il comprenne déjà bien plus rapidement que les autres élèves et qu'il raisonne très bien. De plus, l'élève HP est doté de cette capacité d'apprendre à cet âge sans effort malgré le fait qu'il reçoive peu d'instructions.

Une autre caractéristique propre à l'enfant HP est sa débordante curiosité. Ce trait de caractère se développe notamment grâce à sa forte motivation. Cette dernière permet de soutenir un effort jusqu'à l'atteinte d'un objectif. De plus, ces enfants ont un vocabulaire très riche et recherché. Enfin, ce type d'élève s'intéresse fortement aux questions métaphysiques, c'est-à-dire celles qui portent sur la vie et la mort (Perrodin-Carlen, 2007).

Selon Revol, professeur en pédopsychiatrie et chef de service de neuropsychiatrie de l'enfant à Lyon, et Bléandonu, pédopsychiatre hospitalier, l'enfant HP ne traite pas les informations de la même manière que les autres enfants. A cet égard, l'enfant HP opte pour un traitement global et simultané de l'information, qui entraîne une très grande vitesse de la pensée. Sa pensée fonctionne donc différemment des autres. Habituellement, la pensée se construit sur des modèles linéaires. Dans ce cas, une donnée initiale entre dans le système, puis l'individu traite l'information pas à pas. Après avoir passé par cette phase d'élaboration, l'individu parvient à une solution. Ici, la pensée se construit sur une ligne progressive (Bléandonu & Revol, 2010).

À l'inverse, l'enfant HP pense en réseau, par conséquent il fonctionne selon un autre modèle. Les scientifiques ont nommé cette pensée, la pensée en arborescence. Comme son nom l'indique, l'enfant HP possède donc une pensée organisée en réseau. Ce modèle consiste à associer de nouvelles idées à partir de l'information initiale. Le principe est que chaque idée génère une ramification avec de nouvelles idées et ainsi de suite. Par conséquent, le réseau se déploie à l'infini et à une très grande vitesse. À ces caractéristiques s'ajoute également le fait d'intégrer dans ce réseau des connaissances antérieures stockées en mémoire à long terme. Ce fonctionnement particulier de la pensée ouvre la voie aux idées « géniales » comme l'affirme Jeanne Siaud-Facchin (*in* Tordjman, 2010). Ces idées émergent donc des multiples connexions dans le cerveau. Ainsi, cela permet de mettre en rapport des idées et des connaissances, qui en se connectant vont aboutir à une découverte ou à une connaissance nouvelle, d'où le mécanisme sous-tendant la pensée divergente. Cette dernière est aussi appelée la pensée créative. Ce fonctionnement de la pensée cause des difficultés à l'élève HP, puisqu'il lui est délicat de sélectionner l'information pertinente. En effet, la pensée a besoin d'un cadre, or chez celle de l'enfant HP cela n'est pas possible, puisqu'elle se déploie infiniment. En conséquence, l'enfant ne réussit pas à structurer et à organiser l'information dans une succession logique. C'est une des raisons qui expliquent les nombreuses difficultés d'expression écrite chez l'enfant HP. Souvent dans ce genre d'exercice, il n'arrive pas à sélectionner les données les plus adaptées à la consigne du problème (Siaud-Facchin, *in* Tordjman, 2010).

Il est important de souligner que les autres enfants sont aussi dotés d'une pensée en réseau. Toutefois, ces individus l'utilisent dans une moindre mesure contrairement à l'enfant HP.

Mis à part la pensée en arborescence, il est intéressant de nous focaliser sur le modèle de l'hémisphéricité qui permet lui aussi d'expliquer la spécificité de l'organisation cognitive de la pensée de l'enfant HP. Ainsi, il faut savoir que le cerveau droit et le cerveau gauche sont activés différemment suivant les tâches que l'individu pratique. Effectivement, certaines sollicitent plus l'hémisphère gauche comme lors de raisonnement, de justification, de rationalisation, de traitement auditif et de traitement séquentiel (élément par élément).

A l'inverse, en ce qui concerne les tâches dans lesquelles la créativité, la pensée divergente, l'intuition, le traitement visuel et le traitement simultané (global) sont mises à contribution, c'est l'hémisphère droit qui est sollicité. Autrement dit, les tâches verbales appartiennent au cerveau gauche et les tâches non verbales au cerveau droit. Toutefois, bien souvent les deux hémisphères sont activés simultanément pour travailler ensemble (Siaud-Facchin, *in* Tordjman, 2010).

Il faut souligner qu'à l'école, les compétences du cerveau gauche, aussi appelé le cerveau logique rationnel, sont plus sollicitées. Seulement, les dernières études neuropsychologiques démontrent que l'enfant HP active beaucoup plus la zone cérébrale droite, siège des émotions. Cela explique notamment la difficulté à élaborer des traitements séquentiels. Le mode de traitement séquentiel a une grande importance puisqu'il permet d'argumenter, de développer une idée et de déchiffrer un texte. Par contre, le cerveau droit fonctionne avec le mode de traitement simultané, dont la fonction principale est de repérer et d'interpréter le sens global d'un mot par exemple. En fonctionnant davantage avec le cerveau droit, il est donc plus facile maintenant de comprendre les raisons pour lesquelles un enfant HP éprouve de la difficulté à justifier ses réponses. Même si le cerveau fonctionne en réseau, nous pouvons admettre que cette capacité à argumenter appartient davantage à la zone cérébrale gauche. Ainsi, il n'est donc pas rare de rencontrer un élève HP ayant une réponse, mais ne sachant pas expliquer sa démarche pour arriver au résultat (Siaud-Facchin, *in* Tordjman, 2010).

Au niveau scolaire

Venons-en maintenant aux qualités scolaires de l'enfant HP. Nous pouvons notamment citer les suivantes : la facilité et la vitesse d'apprentissage, le goût de l'étude, l'aisance et la rapidité en lecture, la réussite en mathématiques et l'intérêt particulier pour les sciences naturelles et sociales. Une abondante créativité est aussi souvent attribuée à l'élève HP. En effet, ce genre d'enfant aime découvrir par lui-même les règles et les gestes techniques qui lui permettent d'exceller dans un domaine avec une aide minimum de la part d'un adulte. De surcroît, il apprécie les activités et les jeux compliqués (Chapelle, 2010).

Afin de mieux percevoir les différences entre un élève intelligent et un élève HP, nous pouvons nous référer au tableau 1. Effectivement, il est important de bien différencier ces deux types d'élèves. Avant de proposer une éventuelle rencontre avec un psychologue, ce tableau peut se montrer très utile pour les enseignants. Cependant, il ne faut pas le prendre au pied de la lettre. En effet, certains élèves d'une catégorie peuvent très bien posséder une ou des caractéristique(s) de l'autre catégorie.

Tableau 1 : Différences d'attitude en classe

Élève intelligent	Élève HP
Est attentif	S'implique mentalement et physiquement
Est heureux d'apprendre	Est hautement critique de lui-même
Est intéressé	Est très curieux
Travaille dur	Batifole, mais a de bons résultats
Répond aux questions	Discute les détails, élabore
Fait partie du groupe de tête	Est en avance du groupe
Apprend facilement	Sait déjà
Comprend le sens	Tire des conclusions
Absorbe l'information	Manipule l'information

L'élève intelligent ou premier de classe a tendance à se conformer au rythme de l'enseignant et de la classe. Quant à l'élève HP, il peut être premier de classe mais pas seulement. Effectivement, Betts et Neihart (1988), deux psychologues américains, proposent 6 profils d'élèves HP d'après leur étude :

- Le premier profil, le type I est *l'élève qui réussit bien*. Celui-ci se caractérise par une forte ambition et un perfectionnisme. Il s'ennuie en classe, mais ne le manifeste pas. Il éprouve aussi de la difficulté à exprimer ses sentiments. A cela s'ajoute la recherche de la reconnaissance de l'enseignant. Cela nous permet d'affirmer que la motivation extrinsèque joue un rôle particulier chez ce profil. Obtenant de très bons résultats, il est admiré par ses camarades et accepté par les adultes.
- Le type II est *l'élève provocateur* qui lui se montre très créatif et agaçant. Tout comme l'élève qui réussit bien, le provocateur s'ennuie, mais par contre il se montre ouvert mais impatient. De plus, il va sans gêne défier l'enseignant et ne pas se conformer au système de l'école. Avec les autres adultes, il n'interagit pas de la meilleure des manières, puisque les échanges sont souvent source de conflit. Quant aux camarades, ils le trouvent drôle. Ce type d'élève est très compétiteur et persévérant s'il porte un intérêt particulier à un sujet. Enfin, il sous-estime ses capacités.
- *L'élève effacé* est le troisième type d'élève HP. Ce dernier est frustré et peu sûr de lui. En effet, il se met sans cesse la pression. Il refuse l'idée d'admettre ses talents dans l'optique d'être accepté par ses camarades. Timide, il se caractérise également par son manque d'affirmation. Sur le plan amical, il change souvent d'amis et subit la pression de ses camarades. Enfin, ses résultats à l'école sont moyens à bons.
- Le quatrième type est *l'élève à risque*, qui lui est fâché contre la société, les adultes et lui-même. Il prétend que le système scolaire ne répond pas à ses besoins depuis plusieurs années. Colérique, il explose facilement et peut être exposé à un burn-out. Personnellement, il se sous-estime, déprime et se sent isolé. Sur ce dernier point, nous pouvons ajouter que les adultes et ses camarades le critiquent et l'écartent. A cela s'ajoute le décrochage scolaire, ce qui explique notamment ses résultats moyens voire inférieurs.
- Le prochain type est *l'élève doublement exceptionnel*. Ce dernier peut être perturbé par des troubles d'apprentissage comme un déficit d'attention avec ou sans

hyperactivité et une dyslexie. Il peut l'être également par un handicap physique ou émotionnel. Ayant une estime de soi faible, un éventuel échec représente pour cet élève une source d'anxiété quotidienne. Tendue, confus et frustré, il peut se comporter de manière inappropriée en classe, en la perturbant. Enfin, cet élève travaille lentement et produit des tâches inachevées qui sont inférieures à ses capacités. Dès lors, les enseignants le perçoivent presque toujours à travers son handicap.

- Pour conclure avec les divers profils d'élèves, voici le dernier type, à savoir *l'élève autonome*, qui se montre enthousiaste et sûr de lui. Celui-ci a une image très favorable de lui-même ce qui lui permet d'emmagasiner de la confiance. Persévérant et souhaitant apprendre par lui-même, il prend des risques malgré le risque d'échec. À l'inverse d'autres types de profils, cet élève sait exprimer ses sentiments, ses besoins et défend donc ses convictions. En plus d'être admiré par ses parents et par ses enseignants, il a de bonnes relations avec ses camarades et les influence positivement.

Au niveau social

Les dernières caractéristiques que nous allons traiter dans ce sous-chapitre se réfèrent à la socialisation. Il arrive souvent que l'enfant HP peine à s'intégrer dans les groupes d'enfants en raison de ses centres d'intérêts divergents. C'est une des raisons pour laquelle il se retourne plutôt vers des enfants plus âgés ou des adultes (Daepfen, 2003). Concernant la relation avec ses enseignants, l'élève HP a de meilleurs rapports lorsque ceux-ci connaissent bien la matière. De plus, il apprécie davantage les enseignants faisant preuve d'humour, caractéristique retrouvée chez de nombreux élèves HP. En outre, l'enthousiasme et la créativité sont deux atouts qui plaisent également à l'élève HP.

2.1.6 Dyssynchronie

La notion de dyssynchronie a été développée et introduite par le psychologue Jean-Charles Terrassier. Cette notion signifie l'existence d'un réel décalage entre divers développements chez l'enfant HP. Terrassier s'est d'abord rendu compte d'un décalage entre le développement intellectuel et psychomoteur. Par la suite, il s'est aperçu qu'il existait plusieurs décalages que nous allons développer ci-dessous. Il a été observé que l'enfant HP n'est en général très précoce que sur le plan intellectuel. Il est important de préciser que la dyssynchronie n'est pas une pathologie, mais elle montre la manière dont se développe spécifiquement l'élève HP. Deux types de dyssynchronie existent, interne et sociale (Terrassier, 2011).

Dyssynchronie interne

La dyssynchronie interne analyse la personnalité de l'enfant HP dans différents secteurs. Nous constatons que les niveaux de développement ne sont pas synchrones. La dyssynchronie interne comporte deux aspects.

Le premier est la dyssynchronie *intelligence-psychomotricité*. D'une part, sur le plan psychomoteur, l'enfant HP se situe dans la norme de son âge. Toutefois, cette norme est largement en retrait par rapport au développement intellectuel. Au niveau de l'écriture, l'enfant HP va éprouver des difficultés. Il va être « confronté à un apprentissage qui résiste » (Terrassier, 2002, p. 134). De là découle un comportement inhabituel que cet élève doit adopter à savoir se montrer patient et persévérant. L'enfant HP tolère plus ou moins ces difficultés au niveau de l'écriture. En revanche, s'il refuse de se mesurer à cet apprentissage, cela peut devenir risqué pour la suite de la scolarité lorsqu'il sera en mesure d'acquérir l'orthographe et l'expression écrite. Ce niveau psychomoteur est donc lié à l'âge réel, voire un peu en retard, de l'enfant HP. D'autre part, sur le plan intellectuel, l'enfant HP est en avance pour les apprentissages lexicaux et de lecture. Il peut très mal vivre le fait que sa main ne soit pas capable de suivre le rythme de sa pensée. Ce décalage peut être

expliqué du fait que le niveau requis pour la maîtrise de l'écriture est en général de 6 ans. Dès lors, l'enfant HP qui apprend à lire dès 4 ans ne possède pas, la plupart du temps, la maturité motrice et le contrôle de la main (Terrassier, 2002).

Le deuxième aspect est la dyssynchronie *intelligence-affectivité*, où nous observons un décalage entre le développement intellectuel et le niveau affectif de l'enfant HP. Cette part de la dyssynchronie interroge le plus les adultes. Comme le développement psychomoteur, celui de l'affect est aussi davantage lié à l'âge réel de l'enfant. Effectivement, selon les propos de Terrassier (2002, p. 134), « les enfants de 5 ans qui savent lire sucent aussi souvent leur pouce, ont les mêmes craintes dans l'obscurité, ont un lien aussi intense et possessif avec leur mère que ceux qui sont moins précoces ». Ces comportements montrent que l'enfant HP ne peut pas cacher son véritable niveau de maturité. Néanmoins, il tentera quelques fois d'être en synchronie avec sa maturité intellectuelle et affective en contrôlant ses comportements infantiles. A partir de là peut découler une perte d'authenticité et de spontanéité chez l'enfant. Il est donc important de rassurer l'enfant et de lui faire comprendre qu'il y a des moments où son côté enfantin peut prendre le dessus. L'anxiété et les peurs ressenties durant la nuit ne sont pas, ou très peu maîtrisables par cet enfant. Afin de venir en aide à l'enfant HP, il est judicieux de l'accompagner quotidiennement en se montrant tolérant et en cessant d'essayer de le faire grandir plus vite dans ce domaine (Terrassier, 2011).

Dyssynchronie sociale

La dyssynchronie sociale peut être expliquée par des difficultés engendrées sur le plan de la relation de l'enfant HP avec son environnement dû à son haut potentiel. Cette part de dyssynchronie est abordée sous trois angles : l'école, les parents et les autres enfants.

Tout d'abord, *par rapport à l'école*, la dyssynchronie sociale a pour origine le décalage entre la rapidité du développement mental de l'enfant HP et la vitesse moyenne des autres enfants déterminant la progression scolaire standardisée. Dès lors, si l'enfant HP ne peut pas évoluer à sa vitesse, ce mode de fonctionnement va lui être inadapté et porté préjudice à son développement. Ceci entraîne une distraction de la part de l'enfant afin de faire face à l'ennui en raison du peu de stimulation éprouvée. Jugeant les tâches proposées inintéressantes, il ne sera pas réellement satisfait de ses productions. Ainsi, l'enfant HP se centrera particulièrement sur les activités lui paraissant difficiles. En conséquence, il pourra avoir de très bons résultats pour ces activités complexes, mais commettre des erreurs dans les tâches simples. Cela va contribuer à des inhibitions intellectuelles afin d'être identique aux autres pour faire taire ses souffrances. Selon Terrassier (2011, p. 47), « les enfants précoces, bien loin d'être poussés, sont freinés de façon anormale par la vitesse légale imposée. Même si l'enfant surdoué est en tête de classe, il reste dans un état anormal de sous-stimulation, car il ne fait guère davantage que bien réussir à un niveau de 3 à 5 ans inférieur à ses possibilités ». Pour ce psychologue, cette situation s'aggrave en France car la politique éducative veut maintenir tous les enfants dans un tronc commun le plus longtemps possible. Pour avoir un bon taux de réussite, il est donc nécessaire d'alléger les programmes pour les rendre plus accessibles. De là découle une dyssynchronie encore plus marquée chez l'enfant HP.

En plus de l'école, *les parents* de l'enfant HP attendent aussi de ce dernier un rôle qui correspond à son âge réel. Les parents ne vont pas nécessairement accepter et soutenir l'enfant dans sa particularité. Puisqu'il existe un décalage entre le développement cognitif et celui d'ordre affectif, il n'est pas toujours évident pour les parents de dialoguer avec leur progéniture. Du fait qu'il y ait une dyssynchronie, le dialogue ne s'accorde pas toujours simultanément avec les deux niveaux, à savoir intellectuel et affectif. L'enfant HP pose très tôt des questions sur la mort, l'origine du monde, les limites de l'univers et cela inquiète les parents. Considérant leur enfant HP comme un adulte, les parents n'oseront parfois plus

fixer des limites comme à des enfants de son âge. Quant au niveau affectif, ils feront moins volontiers des câlins à leur enfant, malgré le grand besoin de ce dernier (Terrassier, 2011).

Enfin, le dernier angle de la dyssynchronie sociale, se situe au niveau des rapports avec *les autres enfants*. Vu le décalage entre l'âge réel et l'âge mental, l'enfant HP va être confronté à deux situations. Soit il se lie d'amitié avec des enfants plus âgés de même niveau cognitif, soit avec des enfants du même âge que lui mais de niveau cognitif inférieur. Dans la plupart des cas, l'enfant HP opte pour des amitiés avec des enfants plus âgés afin de pouvoir échanger des discussions plus intéressantes. Dans le milieu scolaire, l'enfant HP ne peut pas souvent dialoguer avec des élèves plus âgés, si bien qu'il se retrouve seul. D'autres élèves HP renoncent à leur spécificité afin de pouvoir se faire plus d'amis (Terrassier, 2011).

Avant d'achever ce sous-chapitre, il est important de préciser que la dyssynchronie varie fortement selon les enfants HP. En outre, elle n'est pas forcément source de problème, en l'occurrence si l'enfant est reconnu avec ses qualités et soutenu par les acteurs des différents environnements dans lesquels il évolue.

2.1.7 Difficultés et échec scolaire

« Comment se fait-il que ceux que la nature paraît prédisposer à de hautes performances soient plus exposés à des difficultés scolaires ? » (Revol & Bléandonu, 2010). Cette situation paradoxale de l'échec scolaire chez l'élève HP a été découverte par Binet lorsqu'il entreprit des études sur les difficultés scolaires chez les anormaux d'école¹ durant le XX^{ème} siècle. À cette époque-là, il a découvert que d'autres enfants, à savoir les HP ne bénéficiaient pas non plus d'un enseignement adapté.

Selon Révol et Bléandonu (2010), les difficultés scolaires sont fréquentes chez l'enfant HP, puisque deux tiers d'enfants HP n'atteignent pas le lycée. En Suisse, selon une étude menée par Jankech en 2001 auprès de nonante élèves HP, 56% sont de bons élèves, 30% fonctionnent en dessous de leur potentialité et 14% se trouvent en échec scolaire. Parmi les élèves en échec, onze sur douze suivent leur 6^{ème} année d'école primaire (8^{ème} HarmoS). Il est important de souligner que cette étude a été menée auprès de trente-cinq filles et de cinquante-cinq garçons âgés entre trois et dix-huit ans, ce qui correspond à un âge moyen de huit ans. Vu l'échantillon, nous pouvons remarquer que celui-ci n'est pas représentatif. Toutefois, d'autres études menées par Marc Bersier, mais aussi par l'Association Suisse pour les Enfants Précoces (ASEP) ont également mis en avant un taux d'échec variant entre 13 et 14%, ce qui confirme ce taux (Révol & Bléandonu, 2010). De part ces résultats, nous remarquons que la surdouance ne garantit en aucun cas la réussite scolaire. Plusieurs causes peuvent expliquer ces difficultés. Néanmoins, il faut mentionner que certaines proviennent de caractéristiques cognitives et sont qualifiées de spécifiques. D'autres peuvent être liées à des réponses inadéquates de l'entourage ou à des troubles psychoaffectifs. Ces causes peuvent s'entremêler ou intervenir seules. A cela s'ajoute aussi des causes liées à des problèmes de comorbidités. Nous allons développer les différentes causes mentionnées brièvement ci-dessus.

Au niveau cognitif

Sur ce plan, les causes sont à ce jour bien connues. Plusieurs travaux confirment des spécificités neuro-développementales de l'enfant HP comme une augmentation du sommeil paradoxal, une suractivation du cerveau et une meilleure transmission entre ses deux hémisphères. Concernant le sommeil paradoxal, Grubar, professeur de psychologie expérimentale, cité par Guillou (2011), soutient que ce sommeil permet à l'individu de

¹ Ce terme définissait à l'époque les individus souffrant de débilité légère, impliquant une incapacité à suivre de manière adaptée l'école. Binet croyait tout de même en leur éducatibilité. De nos jours, les spécialistes parlent de retard mental. Gomez, J.-F. (2005). *Le temps des rites : handicaps et handicapés*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

stocker et organiser les informations. Chez l'enfant HP, le cycle du sommeil paradoxal est plus long que les autres individus, ce qui permet d'expliquer sa grande capacité à stocker les informations (Guillou, 2011). Comme mentionné dans le sous-chapitre sur les caractéristiques de l'enfant HP, le cerveau traite de manière globale et simultanée l'information. De plus, l'enfant HP a souvent recours à la mémoire épisodique, ce qui lui permet fréquemment de faire des analogies avec des situations connues. Enfin, la pensée en arborescence qui lui est propre permet aussi d'activer des zones corticales supplémentaires. Cependant, tout cela entraîne souvent des difficultés scolaires telles que l'ennui, l'absence de méthodologie d'apprentissage, l'évitement de l'effort et l'opposition (Revol & Bléandonu, 2010).

L'ennui est l'une des premières difficultés que peut ressentir l'enfant HP lorsque l'enseignement qui lui est proposé lui semble inadapté à ses besoins. Par conséquent, il décroche rapidement vu sa remarquable avance de compréhension sur les autres camarades. Cet ennui peut déboucher sur une phobie scolaire, liée en particulier au manque de méthodes (stratégies). De plus, il n'est pas rare que ce désintérêt pour l'école induise des troubles de l'attention, de l'instabilité psychomotrice mais encore des troubles anxieux (Revol & Bléandonu, 2010).

Le fait de comprendre rapidement ou de répondre exactement sans avoir besoin de réfléchir ne permet pas à l'élève HP d'avoir une méthode d'apprentissage. Selon Revol et Bléandonu (2010), ce manque de méthode peut être encore acceptable au niveau primaire, à l'inverse du secondaire. Effectivement, plus l'élève avance dans son cursus scolaire, plus les enseignants l'amènent à expliciter sa démarche intellectuelle. Le fait que l'élève HP n'arrive pas toujours à expliquer son raisonnement, par exemple en mathématiques, peut agacer les enseignants et impliquer des oppositions. En expression écrite, il n'est pas rare que la rédaction devienne de plus en plus compliquée pour ces élèves, puisque beaucoup d'idées complexifient les phrases. Egaré par ses nombreuses pensées, le travail de l'élève est rendu brouillon par manque de temps et par la lenteur graphique. Dès lors, un cercle vicieux peut rapidement s'enclencher et démotiver l'élève dans ses études.

Par ailleurs, des difficultés face à l'effort peuvent mener à l'échec scolaire de l'enfant HP. Puisqu'il est peu habitué à passer du temps pour résoudre un problème, l'effort intellectuel se montre dur pour lui. Des conflits entre adultes et enfants peuvent survenir. Revol et Bléandonu (2010) parlent même de véritable phobie de l'effort. Cette dernière amène à une contamination de leurs relations avec l'école, qui peut aller jusqu'à l'évitement scolaire.

Enfin, l'opposition est la dernière cause de nature cognitive que nous exposons afin de mieux comprendre les difficultés encourues par l'élève HP. Ce dernier s'oppose dès qu'il exécute des tâches répétitives telles que recopier, réciter et apprendre par cœur. Fréquemment, l'élève HP est qualifié de créatif. Or, en faisant des tâches répétitives, l'élève a l'impression de perdre son temps parce qu'il y a une absence de créativité. Ainsi, l'élève HP va se braquer en refusant de se soumettre à ces tâches qu'il qualifie d'ennuyeuses et bêtes. A cela s'ajoute un évitement de l'écrit suite aux difficultés graphomotrices rencontrées parfois chez l'élève HP, ce qui le pénalise dans toutes les matières (Revol & Bléandonu, 2010).

Au niveau environnemental

Du point de vue environnemental, les causes peuvent être liées à des attitudes ne tenant pas compte des besoins spécifiques de l'enfant HP. Ainsi, les enseignants peuvent décourager cet enfant en refusant de l'interroger ou en stigmatisant son point faible. Par conséquent, l'enfant HP peut perdre l'intérêt pour n'importe quelle forme d'apprentissage et se rebeller (Revol & Bléandonu, 2010).

Par ailleurs, une autre cause environnementale importante peut expliquer les difficultés de l'enfant HP. Ce dernier se conforme aux attentes pédagogiques globales pour satisfaire les

exigences des enseignants. Cela peut même aller jusqu'à une suradaptation, appelée par Terrassier, l'effet Pygmalion négatif. Celui-ci apparaît lorsqu'un enseignant ignore le haut potentiel d'un élève. A partir de là, l'enseignant attendra donc de la part de son élève une efficacité scolaire normale. Par conséquent, l'enfant évoluera en dessous de ses capacités. A travers ces propos, nous percevons que le préjugé de l'enseignant joue un rôle majeur dans le potentiel ignoré de l'élève.

Enfin, relevons que cette suradaptation peut également trouver son origine dans le cadre familial si les parents ne se représentent pas correctement le potentiel de leurs enfants. Toutefois, ce cas n'est pas très répandu. En outre, l'effet Pygmalion négatif se dessine sur le plan social. Les camarades influencent aussi le comportement de l'élève HP. Effectivement, ce dernier cherche à se conformer aux autres, étant donné que ceux-ci attendent ce comportement. Cela incite donc à la détérioration du potentiel de l'élève. Malheureusement, il faut être conscient que cet effet est d'autant plus marqué lorsque l'enfant HP est issu d'une famille de niveau socioculturel relativement défavorisé. Outre l'aspect social de cet effet, ce dernier touche aussi l'individu lui-même. Terrassier parle dans ce cas d'effet Pygmalion négatif interne. Effectivement, cet aspect interne de l'effet « est la conséquence de la représentation de soi et du niveau d'expectation chez l'enfant surdoué qui n'est pas conscient de ses possibilités exceptionnelles » (Terrassier, 2011, p. 118). Etant donné que son environnement se représente une fausse image de la surdouance, il devient difficile pour l'élève de se considérer HP. C'est la raison pour laquelle, il se contentera de poursuivre le chemin de la norme. Ainsi, cet effet Pygmalion négatif interne est la conséquence d'un réel besoin éprouvé par l'élève HP de se sentir normal comme tous les autres enfants et donc de se conformer. Les différents aspects de l'effet Pygmalion négatif, social et interne, « ont une incidence variable selon les enfants et les contextes » (Terrassier, 2011, p. 119). Pour finir avec l'explication de cet effet Pygmalion négatif, nous soulignons qu'il est plus puissant que l'effet positif étudié par Rosenthal et Jacobson. En plus de l'enseignant, tout l'environnement, à savoir familial et social, s'attend à un développement standard de l'élève HP. A l'inverse, dans le positif, seul l'enseignant perçoit de manière décalée la réalité (Terrassier, 2011).

Ces causes environnementales entraînant l'échec peuvent être évitées en instaurant une bonne communication entre les différents acteurs, à savoir la famille et les enseignants. De surcroît, une réelle volonté réciproque de compréhension est nécessaire pour aider l'enfant HP (Revol & Bléandonu, 2010).

Au niveau affectif

Hormis des causes relevant de l'intellect et de l'environnement, il existe aussi celles de l'affect. Effectivement, plusieurs causes psychoaffectives sont sources de difficultés chez l'élève HP comme l'anxiété et les troubles obsessionnels compulsifs (TOC). Concernant l'anxiété, ce trouble peut notamment être généré par le fonctionnement cognitif particulier de l'élève HP. Ce fonctionnement cognitif prend une plus grande ampleur chez cet enfant et accroît les sensations. Par conséquent, cela amène l'élève HP à anticiper des dangers auxquels seul ce type d'enfant est sensible. Parfois, l'anxiété peut se transformer en un TOC. Ce trouble peut être repéré chez l'élève HP qui prend relativement beaucoup de temps pour sortir ses affaires scolaires, qui a des rituels en installant ses affaires sur son pupitre ou qui paraît préoccupé. La fréquence de ces troubles incite à faire passer des tests psychométriques à l'élève HP et à le questionner sur ses soucis. Ces troubles sont plus fréquents lorsqu'ils concernent un élève qui s'ennuie à l'école (Revol & Bléandonu, 2010).

Par ailleurs, l'enfant HP peut souffrir d'humeur dépressive, liée la plupart du temps à l'anxiété. Nous pouvons ainsi nous rendre compte de la souffrance de l'enfant HP, sa perte de confiance en lui et en son entourage. De plus, cette humeur dépressive montre à quel point l'enfant perçoit douloureusement son échec scolaire ou social. Différents symptômes sont perçus suivant l'âge de l'enfant concernant la dépression. Entre 2 et 6 ans, l'enfant

peut devenir agressif et insomniaque. À cela s'ajoute une manifestation d'hyperactivité motrice. Grand enfant, à savoir entre 7 et 12 ans, l'enfant ment et se retrouve en échec scolaire. De surcroît, il éprouve une très faible estime de soi. De part ces manifestations, les adultes punissent l'enfant et les camarades l'évitent, ce qui accentue sa détresse (Revol, Louis & Fournier, 2002).

En plus de son haut potentiel, l'enfant peut aussi présenter un Trouble Déficitaire de l'Attention avec ou sans Hyperactivité (TDA/H). Ce syndrome peut donc masquer le haut potentiel de l'enfant et compliquer les apprentissages. Le TDA/H est un déficit neurologique affectant l'enfant dans ses diverses capacités telles que l'attention, l'inhibition et l'autocontrôle de son comportement. Ce trouble toucherait environ 5% des enfants scolarisés. Du fait qu'il y a la présence d'un déficit de l'attention, certains items du QI (symboles, mémoire des chiffres...) testés à travers une évaluation psychométrique ne sont pas significatifs pour identifier un enfant HP avec un TDA/H, puisqu'ils diminuent le résultat général. Complexe, ce trouble associé à la précocité est difficile à dépister en raison des symptômes suivants : l'impulsivité et l'hyperactivité motrice. Ces symptômes peuvent aussi provenir de l'ennui. La reconnaissance étant complexe, il est attendu des spécialistes de poser un double diagnostic (HP et TDA/H), uniquement si les symptômes se révèlent dans toutes les situations, à savoir scolaire, familiale et extra-scolaire. En analysant le test psychométrique auquel l'enfant a été soumis, un profil spécifique devrait se dessiner. En effet, cet enfant réussit facilement quand il s'agit de se prêter à des épreuves de logique et d'abstraction (similitudes, cubes). Inversement, dans les épreuves lui demandant davantage d'attention (arithmétique, symbole), il échoue. Cette comorbidité peut amener à prescrire un traitement médicamenteux pour l'enfant afin de stimuler son attention (Revol & Bléandonu, 2010).

Par ailleurs, un autre type de comorbidité peut survenir avec la surdouance, à savoir des troubles spécifiques des apprentissages comme la dyslexie, la dyscalculie, la dysorthographe... Dans ces cas, l'enfant est confronté à des difficultés spécifiques dans ses apprentissages. Souvent, cette comorbidité complique les diagnostics puisqu'une des facettes est perçue au détriment de l'autre. Par conséquent, les compétences de l'enfant sont sous-estimées. Cela est plus fréquent lorsque la surdouance masque un trouble spécifique des apprentissages. Envahi par un sentiment d'inadaptation, l'enfant obtient des résultats bien inférieurs de son potentiel (Revol & Bléandonu, 2010).

Grâce aux différents éléments présentés ci-dessus, nous avons pris soin de définir les bases de la surdouance, concept particulièrement important pour ce travail. Désormais, nous allons nous pencher sur l'intégration de l'élève HP.

2.2 L'intégration

En raison de ses besoins particuliers, il convient de s'interroger sur les manières dont l'enfant HP peut être intégré au mieux dans une classe ordinaire. En outre, nous pouvons nous demander quelles sont les solutions de différenciation proposées dans notre canton. Dans le développement qui suivra, nous commencerons par définir le terme d'intégration, puis nous détaillerons le principe de ce mécanisme à travers la différenciation. Par la suite, nous nous pencherons sur les mesures préconisées en Valais.

2.2.1 Définition

Selon Louis et Ramond (2010, p. 40), il est important de souligner que « nous ne parlons pas ici de l'intégration comme d'une réalité procédurale qui supposerait une exclusion préalable [...] qui aurait comme fondement le postulat d'une non-appartenance initiale de l'élève intellectuellement précoce à l'École du fait de sa différence ». Cela signifie que dès le début, l'élève HP a fréquenté l'école et n'était donc pas exclu. Le but est d'aider l'élève HP à devenir un membre à part entière de l'école. D'après ces auteurs, l'intégration vise à

une assimilation réciproque. Ce dernier est un concept introduit par Jean Piaget, psychologue suisse. Ce concept joue un rôle important dans l'adaptation. Il signifie que chaque individu doit se positionner face à la nécessité d'accepter l'autre (Mounoud, 1992). Dans leur ouvrage, Louis et Ramond (2010) insistent beaucoup sur l'idée de la nécessité et non pas de la possibilité quant à l'acceptation de l'autre. Cela implique que les différences de l'élève HP et des autres élèves ne soient pas niées et abandonnées.

Par ailleurs, le processus d'intégration est un premier pas qui conduit à l'inclusion. L'inclusion reconnaît l'individualité et les besoins de chaque élève. Ce concept tend à répondre aux divers besoins d'apprentissage des élèves par un enseignement différencié (Elliot, Doxey & Stephenson, 2009). En effet, par le biais de l'inclusion, les enseignants peuvent proposer à l'élève HP des défis d'apprentissage adaptés et répondre à ses besoins spécifiques. Pour un élève, l'inclusion permet donc d'être valorisé pour ce qu'il est, d'être capable de s'intégrer et de faire une différence, mais aussi de posséder les ressources éducatives. Dans ce cas, le milieu scolaire doit se familiariser avec l'élève.

Nous pouvons affirmer que l'intégration est un concept complexe, notamment du fait qu'il est composé de plusieurs dimensions. Tout d'abord, l'intégration n'est pas comprise de la même manière par un parent ou par un enseignant. Il est donc nécessaire de partager les différents points de vue afin que l'intégration ne soit pas impossible à adopter dans le futur. Pour mettre en place ce concept, il s'agit d'avoir une organisation, un savoir-faire et une démarche bien définie. Enfin, l'intégration nécessite d'être pensée pour réussir en saisissant sa complexité (Louis & Ramond, 2010).

Il est indispensable que l'élève HP doive faire reconnaître sa différence, puisque c'est celle-ci qui constitue sa propre identité. Ainsi, il va de soi que l'école doit également s'adapter perpétuellement à l'autre et au monde. Ce processus d'intégration, mis en place par l'école, est possible à condition que les enseignants, l'entourage, les camarades et l'élève HP interagissent. En d'autres termes, il est essentiel qu'une interdépendance entre ces personnes existe. Pour appuyer ce propos, nous pouvons nous référer à la citation suivante sur le processus d'intégration : « Il nécessite un engagement réciproque de l'ensemble intégrateur et du sujet qui n'est pas coexistence mais interaction posant le principe de liens d'interdépendance dans les domaines cognitif, affectif et relationnel. C'est la réalité du projet commun » (Louis & Ramond, 2010, p. 42). De la sorte, la différence existante chez l'élève HP tente en vain de s'imposer afin de devenir un élément de la norme. Dans l'optique que le processus d'intégration puisse être mis en place, il est également nécessaire que les différents partenaires soient bien informés sur la surdouance. Effectivement, cette volonté partagée ne peut exister sans l'explication de la réalité de l'enfant HP. C'est la raison pour laquelle, les enseignants devraient fournir les informations nécessaires aux camarades pour qu'une réelle intégration puisse aboutir. Celles-ci sont notamment abordées dans le livre intitulé *Scolariser l'élève intellectuellement précoce* de Louis et Ramond (2010). Il convient de leur dire que leur camarade HP n'est pas plus intelligent qu'eux, mais que son intelligence fonctionne différemment. Grâce à cette spécificité, il a la capacité d'apprendre plus vite et d'avoir plus de facilité. Il est aussi nécessaire d'évoquer les problèmes auxquels il peut être confronté comme l'incapacité d'explicitier ses réponses. De cette manière, les camarades connaissent davantage les caractéristiques de l'enfant HP et les travaux de groupe pourront être enrichissants.

2.2.2 Modèles intégratifs du développement de l'élève HP

Afin de venir en aide à l'enfant HP, plusieurs modèles développementaux ont été élaborés pour mieux le comprendre et le prendre en charge. Nous présentons dans ce travail le modèle de Renzulli et Mönks, car c'est ce dernier qui est sélectionné dans le rapport final du groupe de travail sur la scolarisation des enfants à haut potentiel en Valais que nous aborderons plus en détail dans le sous-chapitre 2.2.4. En effet, l'école valaisanne a choisi de ne pas considérer une approche trop limitative en définissant un élève HP seulement par son QI. Les tests d'intelligence ne mesurent que certains aspects de l'intelligence et

« ils ne rendent pas compte des données environnementales qui influencent les aptitudes intellectuelles, la créativité, la motivation et la réalisation des performances » (DECS, 2002, p. 6).

Venons-en à l'explication de ce modèle fondé en 1975 dans un premier temps par Renzulli. Ce dernier est professeur en psychologie de l'éducation. Il affirme qu'un individu doit réunir trois caractéristiques afin d'être considéré comme HP et pour qu'il puisse concrétiser de manière efficace ce haut potentiel. Ainsi, les trois facteurs en interaction sont la résultante de cet individu HP (Tordjman, 2010). A la suite, nous les présentons brièvement.

- Le premier facteur est *la précocité intellectuelle*, autrement dit des capacités cognitives bien au-dessus de la moyenne. On entend par ce facteur un haut niveau de pensée abstraite, une récupération rapide et précise de l'information, une capacité à trier les informations pertinentes des non pertinentes, mais aussi à utiliser des stratégies avancées dans la résolution d'un problème.
- Quant au deuxième facteur, il s'agit de *l'assiduité*, c'est-à-dire de l'investissement de l'enfant HP dans les activités réalisées. L'enfant HP doit s'engager dans le travail en persévérant pour atteindre les objectifs fixés. Il se montre enthousiaste et a une réelle volonté de réussite.
- Finalement, le troisième et dernier facteur est celui de *la créativité*. L'enfant HP est capable de produire des idées nouvelles afin de répondre à diverses situations. Il en résulte une certaine curiosité et une volonté de prendre des risques. À cela s'ajoute une flexibilité et une originalité de la pensée. Selon Ken Robinson (2006), professeur d'université en art, la créativité se définit comme étant « le processus d'avoir des idées originales qui ont de la valeur, le plus souvent ». Il ajoute que ce processus créatif provient de l'interaction de différentes façons de voir les choses. Robinson, d'origine britannique, est convaincu de l'extraordinaire preuve de la créativité humaine. De surcroît, il ajoute qu'il faut donner la possibilité aux élèves de développer leurs talents. C'est la raison pour laquelle, il va à l'encontre des systèmes éducatifs actuels qui stigmatisent l'erreur. Par conséquent, en grandissant les enfants ont peur d'avoir tort. Robinson (2006) affirme que « si vous n'êtes pas prêts à vous tromper, vous ne sortirez jamais rien d'original ». Ces idées rejoignent les propos de Jean-François Laurent, qui lors de sa conférence, expliqua que pour vivre une vie créative, il fallait lâcher la peur de se tromper. Or, actuellement, les enfants sont élevés sur la peur (Laurent, 2016).

Précisons que Renzulli soutient l'idée qu'aucun de ces facteurs n'est plus important que les autres.

En 1986, Franz Josef Mönks, psychologue du développement d'origine allemande, élargit ce modèle en ajoutant des facteurs environnementaux aux différents facteurs de la personnalité exposés ci-dessus. Ces facteurs environnementaux sont la famille, l'école et les pairs. Il pense que la compétence sociale de l'enfant HP est une condition indispensable, car les traits de personnalité ne sont pas suffisants à eux seuls. Selon Mönks, un enfant HP peut se développer uniquement si les six facteurs interagissent de manière favorable (Tordjman, 2010).

Afin d'illustrer ces propos, nous nous référons à la figure 2. Les trois anneaux de Renzulli représentent les trois facteurs en interaction, à savoir la précocité intellectuelle, l'assiduité et la créativité. Autour des anneaux, nous remarquons la présence des facteurs environnementaux (famille, école et pairs) introduits par Mönks. En définitive, nous constatons que les performances exceptionnelles d'un élève HP sont le fruit de l'interaction entre l'ensemble de ses facteurs.

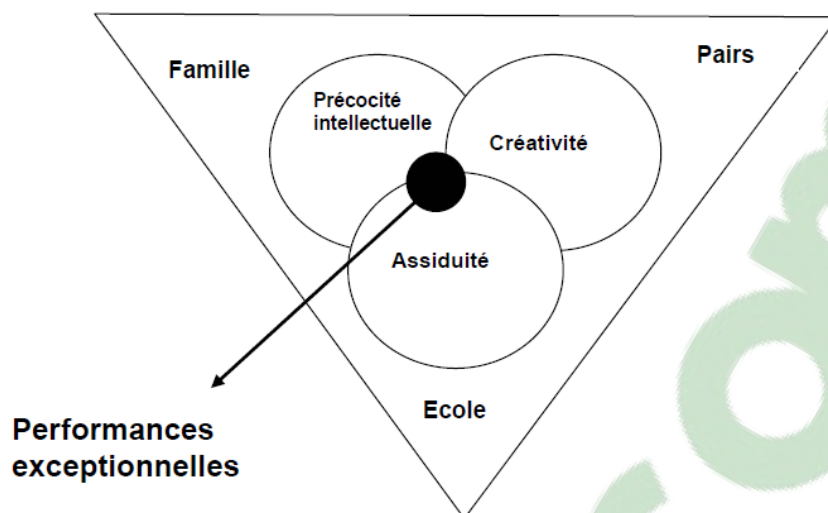


Figure 2 : Le modèle selon Renzulli et Mönks

Hormis ce modèle, le groupe de travail, ayant débuté en 2001 l'élaboration d'un rapport final sur la scolarisation des enfants HP en Valais, a aussi sélectionné la théorie des intelligences multiples de Gardner que nous avons présentée précédemment. Ces deux modèles peuvent être qualifiés de multidimensionnels (DECS, 2002).

2.2.3 Différenciation

Avant d'exposer les différentes mesures préconisées en Valais pour la prise en charge de l'élève HP, il est nécessaire d'exposer le concept de différenciation qui permet d'intégrer ces élèves dans la classe. Philippe Perrenoud (1995, p. 29), sociologue suisse, définit la différenciation de cette manière : « Différencier, c'est organiser les interactions et les activités, de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui ». En fonction de cette définition, nous pouvons affirmer que la différenciation est un moyen et non pas une finalité en soi.

Dès lors, nous pouvons nous poser la question suivante : Pourquoi et que différencier ?

Afin de répondre à cette question, nous nous baserons sur l'ouvrage *Apprivoiser les différences* (Caron, 2003).

En ce qui concerne la nécessité de différencier, nous pouvons affirmer que les différences sont de plus en plus prises en compte dans les milieux scolaires, familiaux et sociaux. De plus, elles deviennent souvent une source de richesse si l'on apprend à les gérer au mieux ce qui incite à les accepter davantage. Effectivement, une pédagogie différenciée permet de diminuer le risque d'échec scolaire, de donner le goût d'apprendre, d'augmenter l'estime de soi, de développer l'autonomie de l'élève, mais aussi de diversifier les interventions afin de gérer la surdouance (Caron, 2003).

Caron (2003) propose de différencier en agissant sur quatre éléments du programme d'études :

- Le premier est *la différenciation des contenus* qui regroupe le matériel didactique et le matériau brut des programmes d'études. Le programme décrit les compétences, les notions et les habiletés à développer et à acquérir. Cependant, l'enseignant peut adapter les contenus en rendant la matière plus complexe et en donnant plus de variété à celle-ci. Il peut, par exemple, différencier en fonction des ressources

disponibles (emploi ou non du dictionnaire, consignes variées,...) tout en proposant une situation identique pour toute la classe.

- *La différenciation des processus* est le deuxième élément. Cette différenciation signifie le fait de varier les manières dont l'élève va apprendre. En d'autres termes, il s'agit des possibilités qu'a l'élève de comprendre un contenu par le biais de différents moyens. L'enseignant peut proposer, par exemple, différentes activités ou différentes stratégies d'enseignement. Il peut aussi donner des sujets de devoirs plus ouverts, mais aussi adopter une démarche de découverte.
- Quant à *la différenciation des productions*, l'idée ici est de permettre à l'élève de choisir un moyen de communication qui lui convient pour démontrer ses apprentissages. Ce type de différenciation fait référence à l'exploitation de la théorie des intelligences multiples. Deux exemples nous permettant de mieux percevoir ce lien avec les intelligences multiples : un élève qui possède une intelligence linguistique appréciera plus de faire une présentation orale d'une recherche. À l'inverse, un élève doté d'une intelligence musicale traduit l'essentiel de sa recherche par une chanson adaptée à un air connu.
- Enfin, *la différenciation des structures* est un autre dispositif de différenciation, qui concerne l'organisation de la classe, mais qui ne suffit pas. La différenciation des structures s'applique partiellement dans la classe, mais plus souvent en dehors de la classe. Elle s'organise autour de la gestion des élèves, des enseignants, des lieux et du temps. Il s'agit donc de penser à la collaboration entre les acteurs, à la gestion des groupes d'élèves. Cette dernière peut s'illustrer, par exemple, avec des regroupements d'élèves (groupes de niveaux, de besoins,...). Il est conseillé de varier les modes de regroupements (apprentissage coopératif, équipes spontanées ou structurées,...), puisqu'aucun ne constitue un seul modèle.

Pour terminer, il est essentiel d'avoir à l'esprit que pour trouver des manières de différencier, il faut nécessairement accepter l'hétérogénéité. La différenciation est possible à réaliser si l'enseignant est prêt à remettre en question ses pratiques pour développer de nouveaux dispositifs répondant aux besoins des enfants. De plus, la prise de conscience de cette réalité dans le corps enseignant et dans la société permet d'appliquer davantage la différenciation (Caron, 2003).

2.2.4 Mesures préconisées en Valais

En 2001, un groupe de travail présidé par Michel Délitroz, directeur de l'Office de l'enseignement spécialisé, a été mis sur pied afin d'étudier les possibilités de prises en charge de l'enfant HP. Des demandes de la part de parents d'élèves HP, mais aussi des besoins au Service de l'enseignement sont à l'origine du rapport. Ce dernier intitulé, *Scolarisation des enfants à haut potentiel en Valais*, a été publié en février 2002 (DECS, 2002).

Dans ce rapport, le groupe de travail fait l'état des lieux des bases légales concernant l'élève HP. Il y est rapporté qu'« actuellement aucune base légale cantonale ne fait mention spécifiquement des élèves à haut potentiel » (DECS, 2002, p. 5).

Toutefois, un article, faisant référence au saut de classe ordonné par le Conseil d'Etat du canton du Valais, est mentionné dans l'ordonnance relative à l'évaluation du travail des élèves à l'école obligatoire de juin dernier. L'article en question apparaît dans la section 4 consacrée aux mesures particulières et d'enseignement spécialisé (Melly & Spörri, 2015) :

Art. 27 Saut de classe

- ¹ Pour un élève qui dépasse très largement les objectifs et les compétences attendus et qui dispose clairement de la maturité sociale et du potentiel d'intégration nécessaires au degré supérieur, un saut de classe peut être envisagé.
- ² Les parents entendus et sur préavis du titulaire, la direction d'école peut décider un saut de classe.
- ³ Cette mesure n'est décidée que si elle apporte une plus-value globale et durable à l'élève.
- ⁴ Le préavis d'un organe spécialisé est requis par la direction d'école.

Ce rapport reconnaît la nécessité d'apporter à l'élève HP une réponse différenciée. Néanmoins, M. Délitroz insiste sur la reconnaissance de l'élève HP, mais sans en faire un cas à part. En effet, les mesures préconisées sont certes développées pour l'enfant HP, mais elles peuvent et sont vivement encouragées à être à la disposition des autres élèves. Pour ce groupe de travail, il s'agit donc de prendre en compte l'enfant HP dans toutes ces dimensions, comme nous l'avons développé ci-dessus à travers la théorie des intelligences multiples et du modèle de Renzulli et Mönks. De cette manière, la différenciation peut être pensée et mise en place par les enseignants (DECS, 2002, p. 5). Afin de la mettre en place au mieux, il est essentiel d'adapter sa pédagogie en optimisant la socialisation de l'enfant HP, en lui enseignant des méthodes pour structurer ses pensées et son langage, en exploitant ses ressources et en luttant contre l'ennui (Milliez, Laurier & Bossy, 2013).

Il est temps d'exposer et de développer les différentes mesures proposées par le groupe de travail. Ces mesures divergent selon le lieu de formation de l'élève HP. Ces lieux sont au nombre de quatre. Nous commencerons par présenter les mesures selon les lieux les plus vastes, au niveau macro, pour aboutir au dernier lieu qui nous intéresse tout particulièrement pour ce mémoire, à savoir, dans la classe ordinaire qui correspond au niveau micro (DECS, 2002, p. 5).

2.2.4.1 Hors de l'école

Le premier lieu se situe en dehors de l'école. Dans ce cas, il est du ressort des parents et des diverses associations pour les élèves HP d'organiser des soutiens hors du temps scolaire. Les mesures proposées peuvent être, par exemple, la fréquentation d'une école de musique, la pratique d'un sport, l'étude des langues ou encore des thérapies particulières comme l'art-thérapie. Cette dernière consiste à exploiter son potentiel artistique en favorisant l'expression et le dépassement des difficultés personnelles de l'enfant HP à travers la créativité. De cette manière, le potentiel expressif permet à l'enfant HP de favoriser sa confiance en lui et son estime. Selon Tordjman (2010), cette prise en charge comporte aussi d'autres avantages, à savoir l'amélioration des capacités d'attention et de concentration, le développement de méthodes, d'autonomie et de la motricité ainsi que la confrontation au regard d'autrui.

2.2.4.2 Dans la région scolaire

Le deuxième lieu identifié est la région scolaire. La mesure préconisée par le canton du Valais est le *regroupement régional*. Ce dernier est organisé sur la période scolaire en offrant un après-midi d'approfondissement aux élèves HP sous la responsabilité d'un enseignant spécialement formé pour leur prise en charge. Cependant, des disparités entre le Haut-Valais et le Bas-Valais existent, puisque cette mesure n'est proposée que dans la partie germanophone du canton. Une des raisons, mentionnée par Michel Délitroz, est notamment la problématique des transports. Effectivement, dans la partie francophone, le fait de regrouper les élèves serait particulièrement difficile vu l'étendue de cette partie du canton.

Malgré tout, nous retrouvons dans le cadre pédagogique et organisationnel sur la scolarisation des enfants HP, rédigé par Jean-François Lovey (2010), différents avantages

du regroupement. L'ancien Chef du Service de l'enseignement évoque le développement des compétences personnelles (estime de soi, identification des émotions), des compétences sociales (gestion des conflits, apprentissage coopératif) et la construction de méthodes de travail. Il est important de relever que cette mesure est envisagée seulement si les mesures que nous développerons par la suite ne sont pas suffisantes.

2.2.4.3 Dans l'établissement scolaire

Quant à l'établissement scolaire, il s'agit du troisième lieu de formation pour l'élève HP. Dans celui-ci, la direction des écoles et les enseignants décident ensemble des mesures qui sont propres à l'établissement. Celles-ci peuvent être notamment la différenciation interne au centre scolaire ou l'accélération.

Différenciation interne au centre scolaire

Au niveau de la différenciation, beaucoup de mesures peuvent être mises sur pied. Le groupe du rapport final en a sélectionnées quelques-unes. Tout d'abord, des projets d'établissement comme la rédaction d'un journal, des recherches scientifiques ou encore un projet de théâtre peuvent être retenus. Une autre mesure est une salle d'enrichissement. Pour illustrer ce propos, nous pouvons citer une bibliothèque, des jeux éducatifs et Internet. Par ailleurs, la dispense d'un cours pour permettre à l'élève de suivre une leçon dans une classe supérieure est envisageable.

Accélération

Au niveau de l'accélération, incluant notamment le saut de classe, cette mesure ne doit pas constituer une priorité. En plus de la direction scolaire, elle peut être validée que si la commission scolaire, l'inspecteur scolaire et les parents sont d'accord. Afin d'accepter cette mesure, il est indispensable de prendre en compte divers domaines tels que la motivation, la relation avec les pairs, le soutien des parents... Les avis concernant cette mesure divergent. Les enseignants craignent que l'élève HP perde son avance dans les années futures ou éprouve des difficultés dans son développement social et émotionnel (Chapelle, 2010).

L'accélération est une mesure spécifique des enfants HP. C'est une solution possible à la problématique des élèves HP, car ces derniers trouvent de nouveaux défis et assimilent des connaissances plus complexes. Cette mesure consiste à suivre le rythme de développement de l'enfant HP naturellement.

Terrassier (2011) expose différentes raisons en sa faveur. La première est le respect du développement de l'enfant HP. Terrassier (2011, p. 120) cite « Il ne peut être légitime de retarder le développement d'un enfant sous prétexte que d'autres enfants ne se développent pas au même rythme ». Une autre raison est l'illusion de songer que freiner son développement lui permette un meilleur équilibre personnel.

Quant à Jacques Grégoire (2009, in Tordjman, 2010), il présente une étude française menée auprès de deux cent neuf étudiants universitaires ayant sauté au moins une classe à l'école primaire. En grande majorité, la plupart sont satisfaits de ce saut de classe. Néanmoins, 20% des élèves HP ne sauteraient pas de classe comme ils l'ont fait auparavant s'ils avaient la possibilité de refaire l'expérience. Les étudiants relèvent des problèmes d'intégration et de jalousie comme points négatifs. Cependant, des aspects positifs sont aussi à prendre en considération comme la fierté et le fait de ne plus s'ennuyer. Il est important de souligner que cette étude n'est pas représentative de tous les élèves HP, vu l'échantillon de petite taille. Par contre, elle permet de fournir des indications intéressantes qui pourraient sûrement être confirmées dans de futurs travaux.

2.2.4.4 Dans la classe

Finalement, le dernier lieu de formation, qui nous intéresse davantage, est au sein même de la classe ordinaire. Les mesures poursuivies dans ce lieu sont menées par l'enseignant titulaire. Ainsi, il prend soin de proposer un enrichissement et un approfondissement par la différenciation de l'enseignement. Il peut aussi faire intervenir une personne ressource.

Enrichissement

Avant de présenter concrètement des exemples d'enrichissement, nous allons définir ce que les spécialistes entendent par enrichissement. Philippe Gouillou (*in* Terrassier & Gouillou, 2008) affirme que cette mesure consiste à augmenter le nombre de sujets du programme. En d'autres termes, l'enrichissement aborde des sujets réservés normalement à d'autres niveaux ou qui sont complémentaires au programme scolaire. Il permet à l'enfant HP d'avoir un accès plus large à l'information dans l'optique de réaliser une synthèse plus élaborée que ses camarades. Par ailleurs, grâce à l'enrichissement, l'enseignant lui permet à l'élève de développer sa curiosité. À cela s'ajoute également le développement de sa créativité et de ses méthodes d'apprentissage (DECS, 2002).

Concrètement, l'enseignant peut mettre sur pied des ateliers et des coins d'enrichissement dans la classe. De cette manière, l'élève réalise de façon autonome des activités plus complexes, à travers des fiches, des projets et des livres. De plus, l'enseignant est vivement amené à différencier les contenus et les processus que nous avons traités dans le sous-chapitre 2.2.3 de ce travail. Enfin, la conception d'un portfolio par l'élève HP est aussi un autre outil de différenciation. Le portfolio permet à l'enseignant de percevoir les capacités et les progrès de l'enfant HP. L'avantage est qu'il permet d'obtenir une vue d'ensemble sur les perceptions qu'a l'enfant HP de ses productions et de lui-même. Smutny, Walker et Meckstroth (2008) mentionnent qu'il est important de demander à l'élève de justifier pourquoi il intègre tel ou tel travail dans son portfolio. Cet outil permet à l'élève de remarquer que son travail a réellement de la valeur. À la fin de l'année, le portfolio permet à l'enseignant de juger l'évolution de l'élève à travers le regard de ce dernier. Attention à ne pas pénaliser toutefois l'élève en lui donnant du travail supplémentaire qui soit trop répétitif et inutile (Milliez, Laurier & Bossy, 2013).

Approfondissement

Hormis l'enrichissement, l'enseignant a la possibilité de proposer un approfondissement du programme à l'élève HP. L'approfondissement est une mesure allant de pair avec l'enrichissement. Elle permet de répondre au besoin de complexité chez l'élève HP, en proposant d'aller beaucoup plus loin dans chacun des sujets abordés dans le programme scolaire officiel, contrairement à l'enrichissement qui lui multiplie les matières. L'enseignant peut donc proposer des activités en lien avec les leçons mais qui soient un défi pour l'enfant HP. Cela permet de lutter contre l'ennui en classe. De cette manière, l'enseignant lui offre des moyens pour approfondir au-delà de l'objectif initial retenu dans les programmes.

Ces deux mesures dans la classe servent notamment à éviter l'ennui. Un autre moyen pour l'éviter est le tutorat (Milliez, Laurier & Bossy, 2013). En effet, ce principe donne la possibilité à l'élève HP de se responsabiliser. Ainsi, il aide un autre élève dans certains domaines. D'après Laurent (2016), spécialiste de la précocité intellectuelle, le tutorat permet à l'élève HP de gagner en confiance et de se montrer empathique envers ses camarades. Par ailleurs, un autre bienfait est qu'il soit amené à expliquer ses stratégies, ce qui est un véritable effort. De surcroît, le tutorat réciproque permet aussi à l'enfant HP de profiter d'être accompagné pour des domaines dans lesquels il éprouve des difficultés. Cette mesure est bénéfique pour tous (Louis & Ramond, 2010).

Personnes ressources

Enfin, une dernière mesure récente est préconisée dans la classe, à savoir l'intervention de personnes ressources pour les enfants HP. Cette mesure a vu le jour en 2005. Le Service de l'enseignement n'a désigné initialement qu'une personne ressource. Il s'agissait de Mme Doris Perrodin-Carlen qui a démissionné par la suite (Résonances, 2005). Puis, trois autres personnes ressources ont été mandatées : une pour la région de Sierre, une autre pour celle de Sion et la dernière pour les régions de Martigny et Monthey. Pour l'année scolaire 2014/2015, ces trois personnes ressources étaient encore en fonction. Pour l'année scolaire en cours, elles ne sont plus que deux. Ces personnes n'exercent pas cette fonction à plein temps, puisqu'elles consacrent en moyenne quatre périodes de quarante-cinq minutes par semaine. Il faut souligner que ces périodes ne comptabilisent pas le travail avec l'élève, mais la mise en place d'exercices, les recherches sur Internet et le travail administratif.

Afin de récolter davantage d'informations sur cette mesure, nous avons eu la chance de nous entretenir avec les deux personnes ressources étant actuellement en activité, à savoir Marie-Laurence Lamon et Michelle Weinstein. Elles nous ont fait part de leur fonction, notamment le fait d'être à la disposition des enseignants titulaires et des enseignants d'appui. Ces personnes ressources sont souvent sollicitées lorsque l'enseignant titulaire fait face à des difficultés pour la prise en charge d'un élève diagnostiqué HP. Souvent, il s'agit d'élèves qui ne sont pas motivés et/ou qui ont du mal à respecter le cadre scolaire, débouchant sur des problèmes disciplinaires. Pour commencer cette démarche, il est du devoir de l'enseignant de prendre contact avec la direction de son établissement pour émettre le souhait de travailler avec la personne ressource. Quant à la direction, elle avertit le conseiller pédagogique, qui entre en contact avec la personne ressource.

Dans un premier temps, la personne ressource est amenée à observer sur le terrain l'élève en question. Dans un deuxième temps, elle intervient pour accompagner et chercher des solutions pour la prise en charge de cet élève HP en s'entretenant avec l'enseignant. De là, débouche une prise en charge d'enrichissement et un contrat de travail sur les échéances des travaux proposés et des points faibles de l'élève. Ces activités ciblent au mieux les intérêts de l'élève et sortent du cadre scolaire afin d'éviter l'ennui. L'élève travaille dans son dossier créé spécifiquement pour lui, par le biais de jeux, d'énigmes, de livres d'enquêtes, de projets... Fréquemment, la personne ressource prête du matériel conçu pour l'élève HP, mais qui peut naturellement, voire même doit pouvoir être à la disposition de toute la classe.

Pour conclure, la personne ressource ne suit pas l'élève quotidiennement sur le terrain. Sa fonction est d'intervenir et de proposer une prise en charge menée par l'enseignant titulaire, voire l'enseignant d'appui aussi. Cependant, elle propose une feuille de route sur laquelle l'élève note son avancement. De cette manière, la personne ressource a la possibilité de percevoir le parcours de l'élève HP.

Maintenant que la problématique est posée, et que le cadre conceptuel est défini, nous sommes en mesure d'analyser le lien entre la surdouance et les mesures préconisées. Pour ce faire, nous allons dans un premier temps, nous concentrer sur la question de recherche et la méthode. Puis, nous passerons à la partie empirique.

3. La question de recherche

Comme nous l'avons vu dans les sections précédentes (à savoir la problématique et le cadre conceptuel), les mesures d'accompagnement sont plus spécifiquement proposées aux enfants en difficulté d'apprentissage. Or, avec son étiquette d'élève brillant, l'enfant HP est trop souvent perçu comme un élève chanceux à l'école du fait de ses facilités. Toutefois, nous avons remarqué que ce n'est pas toujours le cas et qu'il peut être en réelles difficultés scolaires. De là, découle notre question de recherche qui peut s'exprimer de la manière suivante : *Dans quelle mesure l'enseignant prend-il en charge les élèves HP afin de répondre à leurs besoins spécifiques ?*

De cette question résulte ses sous-questions : *Y a-t-il des différences de prise en charge entre un enseignant ayant fait recours à une personne ressource et un enseignant n'ayant pas fait recours à celle-ci ? Cette prise en charge correspond-elle aux mesures préconisées dans la classe et est-elle adaptée à l'élève HP ?*

Nos sous-questions permettront d'analyser les pratiques des enseignants. Ainsi, nous pourrions voir s'il existe un réel décalage entre la théorie et la pratique. Il est évident que cette recherche présente un aspect essentiellement exploratoire. Nous avons toutefois, par principe, formulé différentes hypothèses :

Pour l'ensemble des enseignants :

- *Hypothèse 1 :*
 - 1a. La prise en charge des enseignants correspondra en majorité aux mesures préconisées dans le rapport final du Valais (DECS, 2002).
 - 1b. Les enseignants pratiqueront davantage l'enrichissement au détriment de l'approfondissement.
La place importante qu'occupe cette mesure dans le rapport final du Valais, nous fait émettre cette hypothèse (DECS, 2002). De plus, les propos de divers auteurs comme Gouillou (*in* Terrassier & Gouillou, 2008) et Milliez, Laurier et Bossy (2013) mettent en exergue cette mesure.

Pour les enseignants ne faisant pas appel à une personne ressource et pour ceux y faisant appel (différences) :

- *Hypothèse 2 :* Les enseignants ne faisant pas appel à une personne ressource proposeront moins d'activités différenciées que les enseignants ayant fait appel à une personne ressource.
- *Hypothèse 3 :* Les enseignants faisant appel à une personne ressource feront face à des élèves HP rencontrant plus de difficultés scolaires et affectives que les élèves HP des enseignants n'ayant pas fait appel à une personne ressource.

Pour répondre à notre question de recherche, mais aussi pour vérifier nos hypothèses, nous avons choisi la méthode par entretien.

4. La méthode

Afin de mener à bien notre recherche, il nous fallait recueillir différentes informations. Pour cela, notre choix s'est porté sur des entretiens. Nous justifierons ce choix méthodologique par la suite.

Dans un premier temps, nous avons choisi de nous focaliser sur le cycle II, puisqu'il s'agit du cycle dans lequel nous nous destinons à exercer notre métier. Dans un deuxième temps, nous pouvons ajouter que de nombreux élèves sont diagnostiqués HP dans ce cycle, même si nous en trouvons aussi dans le cycle I. Lors de notre échange, Mme Lamon nous a confié que les enfants HP du cycle I sont testés avec les tests Wechsler ayant tendance à surévaluer le QI. C'est la raison pour laquelle, ils sont souvent amenés à être à nouveau évalués plus tard avec le WISC-IV. Nous avons donc préféré mener notre recherche dans le cycle II pour éviter de se retrouver avec des élèves aux QI surévalués. Après avoir sélectionné le cycle, nous avons choisi un degré précis afin que la comparaison des prises en charges puisse être menée. Pour ce faire, nous nous sommes adressée aux personnes ressources afin de prendre connaissance de leurs diverses interventions. Celles-ci nous ont affirmé qu'il n'y avait pas un âge particulier pendant lequel les élèves se soumettent aux tests. En effet, ces derniers s'effectuent en fonction des problématiques qui posent la question d'une éventuelle surdouance.

Puis, nous avons contacté par mails nos collègues étudiants de la HEP-VS pour leur soumettre notre requête, à savoir, la recherche d'enseignants ayant rencontré un élève HP dans leur classe durant l'année scolaire passée (2014/2015). De plus, nous avons consulté des enseignants que nous connaissions afin qu'ils contactent d'éventuels collègues répondant à nos critères. De cette manière, nous avons trouvé trois enseignants n'ayant pas pris contact avec une personne ressource pour la prise en charge de leur élève HP suivant leur 5^{ème} HarmoS (5H).

Ensuite, nous nous sommes adressée à M. Délitroz afin d'avoir son accord pour contacter les personnes ressources. De la sorte, nous avons pu avoir un entretien avec l'une d'entre elle. Nous avons donc pu lui poser des questions quant à ses fonctions à ce poste. De plus, elle nous a transmis les coordonnées de plusieurs enseignants de 5H lui ayant fait appel pour une intervention en classe. À cela s'ajoute un autre échange, cette fois-ci, téléphonique avec une autre personne ressource. Cette dernière nous a également donné d'autres coordonnées d'enseignants de 5H auprès desquels elle est intervenue. Par la suite, nous avons donc contacté ces enseignants et trois d'entre eux ont accepté de participer à notre travail de fin d'études.

Afin de mener une recherche qui soit relativement précise, nous avons opté pour l'interrogation d'enseignants titulaires dans le but d'obtenir un échantillon ayant le même statut. Le corps enseignant interviewé évolue dans différents lieux géographiques du Bas-Valais et du Valais central.

Enfin, la durée moyenne de ces entretiens a été évaluée à une trentaine de minutes chacun. Cependant, nous avons remarqué que selon les enseignants interrogés, les entretiens ont duré plus longtemps que prévu. Une des raisons qui l'explique est le fait que certains enseignants ont fourni passablement d'informations détaillées et porté un grand intérêt à l'échange. De plus, il s'agissait souvent d'enseignants ayant fait appel à une personne ressource. En effet, la grille d'entretien pour ce groupe contenait plus de questions.

4.1 Échantillon

Pour mener à bien notre enquête, nous avons ainsi choisi d'interroger six enseignants de 5H dont trois n'ayant pas fait appel à une personne ressource (enseignants 1, 2 et 3) et trois autres ayant demandé l'intervention d'une personne ressource (enseignantes 4, 5 et 6) (cf. tableau 2).

Tableau 2 : Echantillon de la recherche

	Genre	Age	Formation	Années d'expérience	Appel à une personne ressource
Enseignant 1	Masculin	30	HEP-VS (St-Maurice)	5	Non
Enseignante 2	Féminin	32	HEP-BEJUNE (Porrentruy)	11	Non
Enseignante 3	Féminin	58	Ecole Normale (Sion)	18	Non
Enseignante 4	Féminin	59	Ecole Normale (Sion)	35	Oui
Enseignante 5	Féminin	37	Ecole Normale (Sion)	17	Oui
Enseignante 6	Féminin	30	HEP-VS (St-Maurice)	5	Oui

Le premier enseignant est un homme âgé de trente ans qui gère actuellement une classe de 5H. C'est la troisième année consécutive qu'il enseigne à ce niveau. Auparavant, il a enseigné en 3H et 4H. Concernant sa formation, il a suivi la HEP-VS de St-Maurice.

La deuxième enseignante âgée de trente-deux ans a été formée à la HEP-BEJUNE de Porrentruy. Dès la fin de sa formation, elle a débuté sa carrière professionnelle dans le canton de Vaud pendant trois ans. Ensuite, elle est venue en Valais et enseigne dans ce canton depuis huit ans, toujours dans le même établissement scolaire. Cette femme a donc onze années d'expérience dans le métier.

La troisième enseignante qui a répondu favorablement à notre requête est une femme de cinquante-huit ans ayant un parcours un peu particulier. Pour commencer, elle a été formée à l'Ecole Normale. À la fin de la formation, elle a enseigné durant cinq ans. Puis, elle est partie à Zürich en raison de la carrière professionnelle de son mari. Elle y a vécu pendant huit ans. Là-bas, elle a donné des cours de langues, mais pas dans le milieu scolaire. Ensuite, elle est rentrée en Valais. Ayant eu trois enfants, dont l'un est HP, elle a préféré leur consacrer du temps, raison pour laquelle elle n'a repris l'enseignement qu'en 2002. Cela fait donc treize ans qu'elle enseigne à nouveau, et ce, dans le même centre scolaire. Pour reprendre sa carrière, elle a été contrainte de recommencer des stages et de repasser un examen. Cette femme a enseigné de la 4H à la 7H, mais cela fait quelques années qu'elle enseigne en 5H ou 6H.

La quatrième enseignante a suivi l'Ecole Normale. Elle a commencé à travailler en 1976, ce qui signifie qu'elle a trente-neuf ans d'expérience dans le métier. Elle a enseigné dans un village en 4H et 5H. Puis, elle a changé de lieu d'enseignement. Dans ce dernier, elle a œuvré pendant une vingtaine d'années dans divers degrés (4H, 5H, 7H et 8H). Actuellement, cela fait dix ans qu'elle enseigne dans un nouveau village en 5H. Cette enseignante a mis entre parenthèse sa carrière professionnelle durant quatre ans.

La cinquième enseignante qui a accepté notre entretien a trente-sept ans. Elle a obtenu son diplôme à l'École Normale en 1998. Durant ces dix-sept dernières années, elle a enseigné principalement en 5H. Pour sa première année d'enseignement, elle s'est rendue dans le canton de Genève. Après cela, elle a fait des remplacements durant trois ans à l'École catholique de Montreux. Enfin, elle est venue enseigner en Valais dans un village. Elle y est depuis treize ans.

La sixième enseignante, a quant à elle, trente ans. Elle a suivi sa formation à la HEP-VS de Saint-Maurice. Après avoir fini ses études, elle a enseigné une année en 7H et 8H à Montreux dans une école privée. Depuis 2011, elle travaille dans un village valaisan en 3H et 4H principalement. Durant la précédente année scolaire, elle enseignait à trois degrés différents, à savoir en 3H, 4H et 5H.

4.2 Élaboration de l'instrument d'enquête

Nous avons retenu la méthode de l'entretien, puisque celle-ci est adaptée à l'étude d'une population restreinte. Une autre raison pour laquelle nous trouvons cette méthode plus judicieuse dans notre cas, est l'échange avec l'interlocuteur dans l'optique de récolter de nombreuses informations. Effectivement grâce à l'entretien, il est possible de demander plus de détails à l'interlocuteur afin de préciser ses propos. Il est aussi plus facile de le recentrer sur le sujet qui nous intéresse s'il s'en égare. Enfin, notre recherche se base sur la prise en charge lors de l'année scolaire précédente, c'est pourquoi des observations en classe n'avaient pas de sens.

L'entretien est une méthodologie invitant le chercheur à questionner et demander. L'accent via cette technique est mis sur l'oralité et la parole. Selon Blanchet et Gotman (2007, p. 19), l'entretien est « un processus interlocutoire, et non pas simplement un prélèvement d'information ». L'entretien est donc une réelle rencontre singulière. Il s'agit en quelque sorte d'une « improvisation réglée » (Bourdieu, *in* Blanchet & Gotman, 2007). Les objectifs de cette méthode visent à l'extraction d'informations de personnes en lien avec la problématique étudiée. De ce fait, la démarche menée est qualifiée de participative. Il est nécessaire pour le chercheur de se montrer à l'écoute de l'interviewé et d'avoir la capacité de rebondir sur les informations recueillies.

Il existe plusieurs types d'entretiens. Tout d'abord, l'entretien directif consiste à poser des questions dont les réponses attendues sont très précises. Il s'agit d'un entretien structuré et standardisé. L'entretien directif est similaire à un questionnaire, car il s'agit d'une approche quantitative et il se doit d'avoir un grand échantillon. Quant à l'entretien non directif, il a les caractéristiques d'être non structuré et non standardisé. Dans ce cas, l'enquêteur ne dispose pas de questions préétablies, mais seulement d'une liste de points précis se référant au thème. Ces points sont traités librement au cours de l'entretien. Enfin, l'entretien semi-directif possède la spécificité d'être guidé et semi-structuré. Ce dernier se situe entre les deux autres types d'entretiens, car il n'est ni canalisé par un grand nombre de questions précises, ni complètement ouvert (Campenhoudt & Quivy, 2011). Ici, le chercheur établit des questions-guides assez ouvertes auxquelles l'interviewé répond. Il arrive que l'interviewé aborde des informations que l'enquêteur attendait plus tard. Cela demande donc une certaine flexibilité de la part de l'enquêteur, puisque l'ordre des questions peut varier. Nous parlons dans ces deux derniers types d'entretiens d'approche qualitative car les échantillons sont relativement petits.

Pour notre recherche, nous avons choisi l'entretien semi-directif, puisque notre échantillon est petit, à savoir six interviewés. Nous n'avons pas conduit notre entretien aussi strictement que dans un entretien directif. De plus, nous avons souhaité élaborer des questions relativement ouvertes au préalable afin de mener au mieux l'entretien. De cette manière, il nous semblait plus facile de récolter les informations attendues. Nous avons ainsi pu nous concentrer exclusivement sur le sujet de notre recherche.

Après avoir défini le type d'entretien, nous sommes passée à la phase de création d'un guide d'entretien (Blanchet & Gotman, 2007). Ce dernier possède une entrée en matière et une clôture standardisée. Pour construire notre guide d'entretien, nous avons commencé par relever les thématiques que nous voulions aborder avec les enseignants. Ensuite, pour chaque thématique, nous avons noté les indicateurs s'y référant. Puis, des questions étaient préparées pour chaque thème afin d'optimiser le discours des interviewés et/ou pour les ramener sur le sujet en cas de déviation. En nous référant à l'annexe 1, nous remarquons que les questions sont différenciées selon trois couleurs. Les questions en noir sont celles posées aux six enseignants. Celles-ci valent pour l'ensemble de notre échantillon, puisqu'elles portent sur des thématiques telles que les connaissances sur le sujet, l'élève HP et la prise en charge. Ce dernier thème est le seul qui a été en partie différencié selon l'échantillon. Il est évident que les questions divergent selon la catégorie d'enseignants quant au sujet de la prise en charge. En effet, la prise en charge est l'élément clé que nous cherchons à clarifier dans ce travail de mémoire. Ainsi, pour les enseignantes ayant fait appel à une personne ressource, nous leur avons posé les questions en orange. Celles-ci avaient pour but de connaître les raisons de l'appel envers une personne ressource. De plus, ces questions se focalisaient sur les apports d'une personne ressource, mais aussi ses avantages et ses désavantages. Quant aux questions en vert, elles étaient destinées aux enseignants n'ayant pas fait appel à une personne ressource. Le but était notamment de savoir si ces enseignants connaissaient l'existence des personnes ressource. Enfin, s'ils nous répondaient par l'affirmatif, nous leur avons demandé pour quelle(s) raison(s), ils ont préféré ne pas y faire appel (cf. partie VI).

4.3 Procédure

Lors de la prise de contact avec les six enseignants, nous avons fixé des heures ainsi que des lieux de rencontre en fonction de leurs disponibilités. Nous avons participé à trois entretiens dans les salles de classe des enseignants ou dans la salle des maîtres. L'un d'entre eux a eu lieu à la sortie des classes, alors que les deux autres se sont déroulés en début d'après-midi pendant les vacances d'automne. Quant aux autres enseignantes, nous avons convenu avec deux d'entre elles que leur domicile serait le lieu de rencontre adéquat. Ces deux entretiens se sont déroulés en fin d'après-midi. Quant à la dernière enseignante, nous avons effectué l'entretien à la Médiathèque Valais de Sion en milieu d'après-midi.

Lorsque nous sommes arrivées sur les divers lieux de rencontre, nous avons salué les enseignants participants à notre travail et nous nous sommes présentée. Suite à cela, nous avons ouvert la discussion en les remerciant d'accepter de participer à notre recherche. Nous leur avons brièvement expliqué les objectifs visés à travers ces entretiens. De plus, nous leur avons demandé la permission d'enregistrer les entretiens par magnétophone et par téléphone portable. Nous leur avons expliqué que l'enregistrement nous permettait de gagner du temps et de retranscrire leurs propos afin d'être en possession de toutes les informations avancées lors de l'entretien. Ainsi, nous étions en mesure d'analyser les propos des enseignants.

Suite à leur accord, nous avons débuté l'entretien avec la première partie de notre guide d'entretien consacrée à une brève présentation des interviewés. Ces derniers ont pu parler d'eux en nous indiquant leur âge, leur formation professionnelle, leurs années d'expériences et leurs divers lieux d'enseignement. Puis, nous sommes passée aux autres parties de notre guide d'entretien. À plusieurs reprises, nous avons orienté leurs discours sur le sujet qui nous intéressait particulièrement, à savoir la prise en charge de l'élève HP. Nous n'avons pas hésité à poser des questions au fur et à mesure des échanges afin d'approfondir les idées exposées des enseignants. À l'aide de relances, les enseignants nous ont fourni maintes informations importantes sur la prise en charge concrète de l'élève HP. Ces échanges ont donc été très riches.

III PARTIE EMPIRIQUE

1. Résultats et analyse des données

Suite aux entretiens, nous avons entrepris une analyse de contenu. Cette dernière vise à mettre en relation nos hypothèses avec les propos émis par les six enseignants. Pour débiter notre analyse, nous avons d'abord retranscrit les six entretiens. Ensuite, nous avons entrepris une analyse selon les différents thèmes abordés, appelée analyse thématique (Blanchet & Gotman, 2007). Celle-ci « consiste à découper transversalement tout le corpus » (Blanchet & Gotman, 2007, p. 93). Pour ce faire, nous avons relu les entretiens afin de prendre connaissance des données et mettre en évidence les différents thèmes. Ensuite, nous avons construit des tableaux d'analyse formés par des thèmes et des sous-thèmes. L'identification des thèmes et la construction des tableaux d'analyse ont été effectuées en nous basant sur les hypothèses de notre recherche. Concernant les tableaux d'analyse, ceux-ci sont les mêmes pour les enseignants ayant fait appel à une personne ressource et ceux n'y ayant pas fait appel. Ces outils explicatifs nous permettront de mieux percevoir les différences et les similitudes des thématiques entre ces deux catégories.

Les tableaux d'analyses ci-dessous se présentent de la manière suivante. Les propos des enseignants ont été répertoriés en deux catégories, à savoir d'un côté les enseignants sans contact avec une personne ressource (enseignants 1, 2 et 3) et, de l'autre côté les enseignantes en contact avec une personne ressource (enseignantes 4, 5 et 6).

1.1 Connaissances des enseignants sur la thématique

À la suite, nous allons analyser plus en profondeur notre grille. Pour cela, nous débutons par un premier focus sur les connaissances des enseignants à propos de la surdouance au moyen du tableau ci-dessous (cf. tableau 3).

Tableau 3 : Analyse des propos se rapportant aux connaissances sur la thématique

Thème	Sous-thèmes	Enseignants sans contact avec une personne ressource	Enseignantes en contact avec une personne ressource
		Propos recueillis	Propos recueillis
Les connaissances sur la thématique	Outils de formation et intérêts personnels	Enseignant 1 <u>Formation initiale</u> <ul style="list-style-type: none"> • Cours à la HEP mais pas spécifique <u>Formation continue</u> <ul style="list-style-type: none"> • Non <u>Intérêts personnels</u> <ul style="list-style-type: none"> • Contact avec les enseignantes d'appui • Contact avec les parents d'un élève HP 	Enseignante 4 <u>Formation initiale</u> <ul style="list-style-type: none"> • Aucun cours à l'Ecole Normale <u>Formation continue</u> <ul style="list-style-type: none"> • Non <u>Intérêts personnels</u> <ul style="list-style-type: none"> • Conférences, revues pour les enseignants
		Enseignante 2 <u>Formation initiale</u> <ul style="list-style-type: none"> • Cours à la HEP mais pas spécifique <u>Formation continue</u> <ul style="list-style-type: none"> • Non <u>Intérêts personnels</u> <ul style="list-style-type: none"> • - 	Enseignante 5 <u>Formation initiale</u> <ul style="list-style-type: none"> • Aucun cours à l'Ecole Normale <u>Formation continue</u> <ul style="list-style-type: none"> • Non <u>Intérêts personnels</u> <ul style="list-style-type: none"> • Contact avec les enseignantes d'appui • Recherches sur Internet
		Enseignante 3 <u>Formation initiale</u> <ul style="list-style-type: none"> • Aucun cours à l'Ecole Normale <u>Formation continue</u> <ul style="list-style-type: none"> • Non <u>Intérêts personnels</u> <ul style="list-style-type: none"> • Contact avec les enseignantes d'appui • Lectures et reportages 	Enseignante 6 <u>Formation initiale</u> <ul style="list-style-type: none"> • Cours à la HEP mais pas spécifique <u>Formation continue</u> <ul style="list-style-type: none"> • Non <u>Intérêts personnels</u> <ul style="list-style-type: none"> • Contact avec les enseignantes d'appui • Contact avec les parents d'un élève HP • Contact avec les collègues

En lisant le tableau ci-dessus, nous constatons qu'aucun enseignant n'a suivi de son plein gré des cours sur la surdouance en formation continue. En ce qui concerne leur formation initiale, trois enseignantes ont fréquenté l'Ecole Normale et les trois autres enseignants ont

suivi leur formation à la Haute Ecole Pédagogique (HEP). Nous constatons que les enseignantes formées à l'Ecole Normale n'avaient pas de cours portant l'accent sur la thématique de la surdouance. A l'inverse, ceux ayant fréquenté la HEP ont relaté avoir suivi un cours abordant cette thématique. Toutefois, ce cours ne portait pas uniquement sur la surdouance. Enfin, nous avons relevé dans leur discours qu'ils avaient approfondi le sujet par intérêts personnels. Ces intérêts divergent selon les enseignants :

- *Enseignants sans contact avec une personne ressource :*
 - o Deux enseignants (1 et 3) relèvent une prise de contact avec les enseignantes d'appui ;
 - o L'un d'entre eux (1) évoque aussi des contacts avec les parents d'un élève HP ;
 - o La seconde (3) mentionne des lectures personnelles sur le sujet, ou encore des reportages télévisés ;
 - o L'enseignante 2 n'évoque aucun approfondissement sur le sujet. Elle précise que cela est peut-être dû au fait qu'elle soit elle-même HP.

- *Enseignantes en contact avec une personne ressource :*
 - o Deux enseignantes (5 et 6) mentionnent une prise de contact avec les enseignantes d'appui ;
 - o L'une d'entre elles (6) relève aussi des contacts avec les parents d'un élève HP, ou encore des contacts avec ses collègues ;
 - o La seconde (5) mentionne aussi des recherches personnelles sur le sujet par le biais d'Internet ;
 - o L'enseignante 4 indique avoir suivi des conférences. Elle a aussi lu des revues destinées aux enseignants.

Nous nous apercevons qu'en général les enseignantes en contact avec une personne ressource ont porté plus d'intérêts à s'informer sur le sujet. Toutes catégories confondues, deux moyens permettant d'approfondir le sujet ont été cités plusieurs fois ; il s'agit des contacts avec les enseignantes d'appui et avec les parents d'élèves HP. Les enseignants ont donc privilégié le contact avec une tierce personne.

1.2 Analyse concernant l'élève HP

Venons-en maintenant à l'analyse des propos des enseignants au sujet de l'élève HP. Ceux-ci sont catégorisés dans les divers tableaux ci-dessous (cf. tableaux 4, 5 et 6). Nous avons catégorisé cette thématique en trois sous-thèmes : les caractéristiques, les difficultés scolaires et les relations avec les camarades.

1.2.1 Les caractéristiques

De manière générale, nous pouvons constater que les élèves HP pris en charge par les enseignants ont des caractéristiques spécifiques. Raison pour laquelle, il est difficile de dresser un profil de l'élève HP. Cependant, nous remarquons des traits de caractères communs entre plusieurs de ces élèves tels qu'un certain dégoût de l'école, une hypersensibilité et de l'humour.

Tableau 4 : Analyse des propos se rapportant à l'élève HP (caractéristiques)

		Enseignants sans contact avec une personne ressource	Enseignantes en contact avec une personne ressource
Thème	Sous-thèmes	Propos recueillis	Propos recueillis
L'élève HP	Caractéristiques	Enseignant 1 <ul style="list-style-type: none"> • Pas le profil d'un élève HP • N'aime pas trop travailler • Travail réalisé rapidement mais bâclé • Humour • Bruyant • Se fait remarquer • Perturbateur 	Enseignante 4 <ul style="list-style-type: none"> • Pas orgueilleux • N'aime pas l'école • Pas envie de venir à l'école en début d'année (pleurs) • N'aime pas l'échec • Doué dans le sport • Discret • Comportement agréable
		Enseignante 2 <ul style="list-style-type: none"> • Manque d'intérêt et ennui • Culture générale : très bonne mémorisation • Facilité en lecture • Vocabulaire riche • Humour • Mauvais comportement : insolence 	Enseignante 5 <ul style="list-style-type: none"> • Utilise davantage l'hémisphère gauche de son cerveau • Décroche facilement • Lent dans son travail • Début de phobie scolaire • Souffre de troubles neurovisuels • Dépressive (suivi psychologique) • Très sensible • Très exigeante envers elle-même • Parle beaucoup de la mort
		Enseignante 3 <ul style="list-style-type: none"> • Déteste ne pas savoir • Intérêt pour la mythologie et les aztèques • Intérêt pour le dessin • Créativité • Hypersensibilité • Besoin d'être rassuré • Veut tout le temps parler • Réactions très violentes (pleurs) 	Enseignante 6 <ul style="list-style-type: none"> • Dégoût pour l'école • Crises devant l'école • Lent (habillement, observation, mise au travail) • Vocabulaire riche • A parlé à l'âge de 2 ans • Discute beaucoup avec l'enseignante • Manque de maturité au niveau affectif : dépendance à sa maman • Ne supporte pas la foule

Nous décrivons maintenant les particularités des différents élèves en nous référant au tableau ci-dessus (cf. tableau 4) :

- *Enseignants sans contact avec une personne ressource :*
 - D'après l'enseignant 1, l'élève HP pris en charge n'a pas le profil d'un élève HP. Il décrit son élève comme un garçon n'aimant pas trop travailler. Il bâcle souvent ses travaux. Par ailleurs, il s'agit d'un élève qui se fait remarquer ; il est bruyant et perturbateur. Enfin, une caractéristique qui lui est propre est l'humour.
 - L'élève de l'enseignante 2 manque d'intérêt et s'ennuie. Ce garçon est doté d'une excellente culture générale grâce à une grande capacité à mémoriser. En outre, il a des facilités en lecture et utilise un vocabulaire riche. Tout comme l'élève de l'enseignant 1, il a beaucoup d'humour. Enfin, il peut être parfois insolent.
 - L'élève de l'enseignante 3 porte un grand intérêt pour la mythologie et les aztèques. À cela s'ajoute le dessin. Cet élève veut sans cesse prendre la parole. Par contre, il déteste ne pas savoir. De plus, il s'agit d'un garçon créatif et hypersensible qui a besoin d'être constamment rassuré. Parfois, il peut avoir de très violentes réactions et pleurer.
- *Enseignantes en contact avec une personne ressource :*
 - L'élève de l'enseignante 4 n'est pas qualifié d'orgueilleux. Il n'aime pas l'échec, ni l'école. En début d'année scolaire, il n'avait pas envie de venir à l'école, ce qui se manifestait par des pleurs particulièrement les dimanches soirs. Par ailleurs, le sport est une discipline dans laquelle ce garçon excelle. Discret, il se comporte bien.
 - L'élève de l'enseignante 5 utilise davantage l'hémisphère gauche de son cerveau selon la maîtresse. Il peut lui arriver de décrocher facilement à l'école. Elle est lente dans son travail. L'enseignante nous a fait part que cette fille souffrait d'un début de phobie scolaire. En outre, elle souffre de troubles neurovisuels² et de dépression. Elle est suivie psychologiquement pour sa dépression. Cette élève est très sensible et se montre très exigeante envers elle-même. Enfin, l'enseignante nous a mentionné que l'élève parlait beaucoup de la mort.
 - L'élève de l'enseignante 6 éprouve un dégoût pour l'école. Il lui est arrivé de faire des crises devant l'établissement scolaire. Par ailleurs, ce garçon est lent pour diverses actions comme le fait de s'habiller, d'observer ou encore de se mettre au travail. Doté d'un vocabulaire riche, cet élève a commencé à parler dès l'âge de deux ans. Il discute beaucoup avec son enseignante. Du point de vue affectif, il manque de maturité et dépend de sa maman. Finalement, cet élève ne supporte pas la foule.

² Ce terme regroupe les difficultés de saisie de l'information visuelle et d'orientation spatiale. Ils entraînent des troubles de la stratégie du regard qui se répercutent sur les apprentissages scolaires et dans les tâches quotidiennes. Ces troubles peuvent être associés à des troubles spécifiques des apprentissages (dys).

Quinquis, A., Richard, C., & Thoinet, A. (2013). *Signes d'appel des troubles neurovisuels*. (Mémoire, Université Claude Bernard Lyon 1, Lyon). Repéré à <http://bibnum.univ-lyon1.fr/nuxeo/nxfile/default/e629aec5-8b4a-4857-8183-bdfba0839eb6/blobholder:0/Mor%202013%20Quinquis%20Richard%20Thoinet.pdf>

1.2.2 Les difficultés scolaires

Nous pouvons affirmer que tous les élèves HP rencontrent des difficultés scolaires. Certains en éprouvent plus que d'autres. De plus, nous remarquons que de manière générale, ces difficultés se manifestent en mathématiques et en français.

Tableau 5 : Analyse des propos se rapportant à l'élève HP (difficultés scolaires)

Thème	Sous-thèmes	Enseignants sans contact avec une personne ressource	Enseignantes en contact avec une personne ressource
		Propos recueillis	Propos recueillis
L'élève HP	Difficultés scolaires	Enseignant 1 <ul style="list-style-type: none"> • AC&M • Arts visuels • Pas en échec scolaire mais résultats pas très élevés 	Enseignante 4 <ul style="list-style-type: none"> • Français • Mathématiques (problèmes) • Pas en échec scolaire
		Enseignante 2 <ul style="list-style-type: none"> • Ecriture • Rythme de travail lent • Exercices répétitifs : orthographe, livrets, conjugaison • Pas en échec scolaire 	Enseignante 5 <ul style="list-style-type: none"> • Français (orthographe) • Mathématiques (écrit) • Pas en échec scolaire mais résultats pas bons
		Enseignante 3 <ul style="list-style-type: none"> • Allemand • Mathématiques (problèmes) • Pas en échec scolaire 	Enseignante 6 <ul style="list-style-type: none"> • Facilité mais ne se met pas au travail • Exercices répétitifs • Tests : ne les faisait pas • Ecriture • Pas en échec scolaire mais résultats pas très élevés

Grâce au tableau ci-dessus (cf. tableau 5), nous relevons les difficultés des élèves HP qui suivent leur année scolaire auprès d'enseignants sans contact avec une personne ressource :

- *Enseignants sans contact avec une personne ressource :*
 - L'élève de l'enseignant 1 ne se trouve pas en situation d'échec scolaire. Cependant, l'enseignant relève que ses résultats ne sont pas très élevés. Cet enfant éprouve des difficultés dans les branches artistiques telles que les Activités Créatrices et Manuelles (AC&M) et les Arts Visuels. L'enseignant suppose que cela est dû à une incapacité chez l'élève à reproduire ce qu'il a imaginé dans sa tête. De plus, il bâcle souvent son travail.
 - L'élève de l'enseignante 2 n'est pas non plus en échec scolaire. Cependant, il rencontre quelques difficultés lors d'exercices d'écriture. En outre, les exercices répétitifs ne conviennent pas à cet enfant, car cela lui demande un travail de mémorisation. C'est notamment le cas en orthographe, en conjugaison, en livrets mathématiques. Par ailleurs, son rythme de travail est lent, ce qui peut le pénaliser.
 - L'élève de l'enseignante 3 n'est pas non plus en échec scolaire. Les branches lui causant des difficultés sont l'allemand et les mathématiques. Concernant cette dernière, il s'agit plus particulièrement des problèmes à résoudre.

Relevons également les difficultés des élèves HP suivant leur année scolaire auprès d'enseignantes en contact avec une personne ressource :

- *Enseignantes en contact avec une personne ressource :*
 - L'élève de l'enseignante 4 n'est pas en situation d'échec scolaire. Toutefois, il rencontre des difficultés en français et en mathématiques, principalement en résolution de problèmes.
 - L'élève de l'enseignante 5 n'est pas en échec scolaire, mais ses résultats ne sont vraiment pas bons. L'enseignante mentionne que son élève rencontre beaucoup de difficultés en français, plus particulièrement en orthographe. Bien qu'elle ait un bon raisonnement, cette élève trouve difficile tout ce qui est par écrit en mathématique.
 - L'élève de l'enseignante 6 obtient des résultats mitigés, mais cela n'implique pas un échec scolaire. Une des grandes difficultés rencontrées par cet élève est le fait qu'il ne se mette pas au travail malgré ses facilités. Cet élève rencontre des difficultés lorsqu'il effectue des exercices répétitifs et en écriture. Lors des tests, particulièrement en début d'année, il ne les effectuait pas.

Nous constatons qu'aucun des élèves HP n'est en situation d'échec scolaire. Toutefois, trois élèves, dont deux pris en charge par des enseignantes ayant pris contact avec une personne ressource, présentent des résultats relativement bas. Par ailleurs, nous remarquons que les difficultés dans les branches principales comme le français et les mathématiques sont plus présentes chez les élèves HP d'enseignantes en contact avec une personne ressource. Enfin, les exercices répétitifs et l'écriture sont également source de difficultés chez deux élèves (enseignantes 2 et 6).

1.2.3 Les relations avec les camarades

Ce dernier sous-thème concernant l'élève HP traite des relations avec les camarades. Comme nous le remarquons, ces élèves ne tissent pas de liens relationnels avec leurs pairs de la même manière (cf. tableau 6).

Tableau 6 : Analyse des propos se rapportant à l'élève HP (relations avec les camarades)

Thème	Sous-thèmes	Enseignants sans contact avec une personne ressource	Enseignantes en contact avec une personne ressource
		Propos recueillis	Propos recueillis
L'élève HP	Relations avec les camarades	Enseignant 1 <ul style="list-style-type: none"> • Intégré 	Enseignante 4 <ul style="list-style-type: none"> • Intégré • Leader • Ne souhaite pas avoir d'étiquette : passer inaperçu • Catalogué comme étant le doué de la classe
		Enseignante 2 <ul style="list-style-type: none"> • Très bien intégré • Leader • Écouté • Influence sur les autres • Exclusion de certains élèves • Ne souhaite pas avoir d'étiquette : passer inaperçu 	Enseignante 5 <ul style="list-style-type: none"> • Conflits avec les autres • Influencée par une camarade HP • Ne se sentait pas acceptée par les autres car elle les trouvait trop différent d'elle (immatures)
		Enseignante 3 <ul style="list-style-type: none"> • Intégré • Apprécié par tout le monde • Aime être seul 	Enseignante 6 <ul style="list-style-type: none"> • Intégré mais pas de recherche d'interactivité • Pas perturbateur • Pas participatif

Voici les propos des enseignants quant aux relations avec les camarades :

- *Enseignants sans contact avec une personne ressource :*
 - Deux enseignants (1 et 3) relèvent que les élèves HP sont intégrés dans la classe ;
 - L'enseignante 2 mentionne même que son élève est très bien intégré dans la classe ;
 - Cette enseignante indique aussi que cet élève est un leader, il est très écouté par ses camarades. Il exerce ainsi une influence sur ses camarades ;
 - Cette enseignante relève également que l'élève n'aime pas qu'on lui colle l'étiquette d'un enfant HP, il préfère donc passer inaperçu ;
 - L'enseignante mentionne que l'élève peut parfois exclure certains camarades ;
 - Une autre enseignante (3) évoque le fait que son élève est apprécié par tout le monde ;
 - Celle-ci précise toutefois que cet élève aime se retrouver seul.
- *Enseignantes en contact avec une personne ressource :*
 - Deux enseignantes (4 et 6) mentionnent que les élèves HP sont intégrés dans la classe ;
 - L'une d'entre elles (6) précise que même s'il est intégré par ses pairs, son élève ne recherche pas vraiment d'interactions avec les autres ;

- Cette enseignante mentionne aussi que son élève n'est pas participatif et n'est pas perturbateur ;
- L'autre enseignante (4), dont l'élève est aussi intégré, évoque qu'il est un leader ;
- Elle relève aussi que cet élève ne souhaite pas avoir d'étiquette ;
- Elle évoque que cet élève a tout de suite été catalogué comme étant l'élève doué de la classe ;
- La dernière enseignante (5) relève que son élève rencontre des conflits avec les autres camarades ;
- Elle précise que cette élève est très influencée par une autre élève identifiée elle aussi HP ;
- Elle mentionne que son élève ne se sent pas acceptée des autres, car elle les trouve trop différents d'elle, principalement de par leur immaturité.

Dans ces différents cas, nous remarquons que tous les élèves sont intégrés par leurs camarades, à l'exception d'une élève. Nous relevons aussi que dans deux cas (enseignantes 2 et 4), ces élèves ne souhaitent pas avoir l'étiquette d'enfants HP. Ceux-ci sont également des leaders. Enfin, un autre constat retrouvé chez deux autres élèves (enseignantes 3 et 6) est la solitude. Effectivement, ces élèves sont intégrés, mais ils préfèrent rester seuls.

1.3 Analyse concernant l'influence sur la prise en charge

Il est temps d'analyser les propos des enseignants concernant la thématique de l'influence sur la prise en charge. Ceux-ci sont catégorisés dans les deux tableaux ci-dessous (cf. tableaux 7 et 8) ayant comme sous-thèmes : les expériences antécédentes et les mesures préconisées par le canton du Valais.

1.3.1 Les expériences antécédentes

Grâce à ce tableau (cf. tableau 7), nous pouvons remarquer que les enseignants n'ont pas pris en charge le même nombre d'élèves HP jusqu'à présent.

Tableau 7 : Analyse des propos se rapportant à l'influence sur la prise en charge (expériences antécédentes)

		Enseignants sans contact avec une personne ressource	Enseignantes en contact avec une personne ressource
Thème	Sous-thèmes	Propos recueillis	Propos recueillis
L'influence sur la prise en charge	Expériences antécédentes	Enseignant 1 • Il avait déjà eu deux cas.	Enseignante 4 • Elle avait déjà eu un cas.
		Enseignante 2 • Elle avait déjà eu trois cas.	Enseignante 5 • Elle n'avait jamais eu de cas auparavant.
		Enseignante 3 • Elle avait déjà eu quatre cas.	Enseignante 6 • Elle avait déjà eu un cas.

En effet, nous pouvons le constater avec les propos suivants :

- *Enseignants sans contact avec une personne ressource :*
 - L'enseignant 1 a déjà rencontré deux cas d'élèves HP avant l'élève en question dans notre recherche ;
 - L'enseignante 2 a déjà pris en charge trois autres élèves HP dans sa carrière professionnelle ;

- L'enseignante 3 est celle qui a eu le plus d'expériences avec ces élèves à besoins spécifiques, puisqu'elle en a pris en charge quatre.
- *Enseignantes en contact avec une personne ressource :*
 - L'enseignante 4 n'a jamais eu d'élève identifié HP auparavant ;
 - Deux enseignantes (5 et 6) ont pris en charge seulement un élève HP précédemment.

Nous constatons que les enseignants n'ayant pas pris contact avec une personne ressource ont été confrontés à la prise en charge d'un plus grand nombre d'élèves HP.

1.3.2 Les mesures préconisées par le canton du Valais

Le sous-thème concernant les mesures de prise en charge préconisées par le canton du Valais a très peu été abordé et détaillé. En effet, seuls deux enseignants n'ayant pas pris contact avec une personne ressource ont eu des propos à ce sujet.

Tableau 8 : Analyse des propos se rapportant à l'influence sur la prise en charge (mesures préconisées par le canton du Valais)

Thème	Sous-thèmes	Enseignants sans contact avec une personne ressource	Enseignantes en contact avec une personne ressource
		Propos recueillis	Propos recueillis
L'influence sur la prise en charge	Mesures préconisées par le canton du Valais	Enseignant 1 <ul style="list-style-type: none"> • Il connaît deux mesures : <ul style="list-style-type: none"> - Personnes ressource - Différenciation 	Enseignante 4 <ul style="list-style-type: none"> • Elle ne les connaît pas.
		Enseignante 2 <ul style="list-style-type: none"> • Elle connaît deux mesures : <ul style="list-style-type: none"> - Personnes ressources - Saut de classe 	Enseignante 5 <ul style="list-style-type: none"> • Elle ne les connaît pas.
		Enseignante 3 <ul style="list-style-type: none"> • Elle ne les connaît pas. 	Enseignante 6 <ul style="list-style-type: none"> • Elle ne les connaît pas.

Selon l'enseignant 1, il existe plusieurs mesures mais il ne connaît que la différenciation et les personnes ressources. Quant à l'enseignante 2, elle évoque aussi les personnes ressources, puis le saut de classe.

Nous constatons que les enseignants ne connaissent pas les directives officielles concernant les mesures préconisées par le canton du Valais pour la prise en charge des élèves HP.

1.4 Analyse concernant la prise en charge

Abordons maintenant les propos des enseignants concernant la thématique de la prise en charge. Ceux-ci sont catégorisés dans plusieurs tableaux (cf. tableaux 9 à 19) ayant divers sous-thèmes que nous allons analyser.

1.4.1 Les mesures mises en place par l'enseignant

En lisant ce tableau (cf. tableau 9), nous remarquons que les enseignants ont mis sur pied diverses mesures afin de prendre en charge les besoins spécifiques des élèves HP.

Tableau 9 : Analyse des propos se rapportant à la prise en charge (mesures mises en place par l'enseignant)

Thème	Sous-thèmes	Enseignants sans contact avec une personne ressource	Enseignantes en contact avec une personne ressource
		Propos recueillis	Propos recueillis
La prise en charge	Mesures mises en place par l'enseignant	Enseignant 1 <ul style="list-style-type: none"> • Activités supplémentaires : <ul style="list-style-type: none"> - Fiches • Tutorat : mini-profs • Dessins • Classeur à disposition de l'élève : <ul style="list-style-type: none"> - Sudokus - Rébus - Mots croisés - Enigmes policières 	Enseignante 4 <ul style="list-style-type: none"> • Activités supplémentaires : <ul style="list-style-type: none"> - Fiches
		Enseignante 2 <ul style="list-style-type: none"> • Tutorat : mini-profs • Lecture • Challenges supplémentaires • Fiches avec plusieurs niveaux de difficultés • Différenciation de productions : privilégie l'oral avec l'aide d'un camarade ou de l'enseignante • Jeux mathématiques • Activités d'autonomie : <ul style="list-style-type: none"> - Enquêtes policières - Dessins - Labyrinthes 	Enseignante 5 <ul style="list-style-type: none"> • Activités supplémentaires : <ul style="list-style-type: none"> - Fiches • Activités sur l'ordinateur • Livres
		Enseignante 3 <ul style="list-style-type: none"> • Coins lecture • Stratégie pour résoudre un problème de mathématiques : dessiner la situation à partir des mots-clés. • Utilise le chant et les gestes pour faire apprendre l'allemand. • Journal de classe • Dessin 	Enseignante 6 <ul style="list-style-type: none"> • Sablier : permet de gérer le temps et de motiver l'élève à se mettre au travail (cela a fonctionné 2 jours). • Fiches spécifiques (mais pas d'intérêt de la part de l'élève) • Sélection des exercices importants : aide de l'enseignante, différenciation de productions • Agrandissement et sélection des exercices de français • Mise en place de défis si l'élève réussissait à se mettre au travail (10 fois dans la semaine) • Jeux de construction • Cahier de dessins • Devoirs à la maison : aide des parents pour la rédaction (fatigue)

Ces mesures sont très différentes selon les enseignants. En effet, nous pouvons le constater avec les propos suivants :

- *Enseignants sans contact avec une personne ressource :*
 - L'enseignant 1 propose des activités supplémentaires pour son élève HP à travers des fiches. De plus, il utilise aussi le tutorat, appelé aussi les mini-profs, afin que l'élève HP propose son aide aux autres camarades. Par ailleurs, l'élève HP peut s'adonner à des moments de dessins. Enfin, un classeur, contenant divers exercices tels que des sudokus, des rébus, des mots croisés, ou encore des énigmes policières, sont à sa disposition ;
 - L'enseignante 2 offre aussi à son élève HP le principe du tutorat. Par ailleurs, il peut bénéficier de temps de lecture. Cette enseignante propose des challenges supplémentaires dans divers exercices. En outre, diverses fiches avec plusieurs niveaux de difficultés sont à la disposition de l'élève. L'enseignante mentionne qu'elle met en place de la différenciation de productions à plusieurs reprises en privilégiant l'oral pour l'élève HP. Finalement, elle fournit des jeux mathématiques, mais aussi des activités en autonomie comme des enquêtes policières, des dessins et des labyrinthes ;
 - L'enseignante 3 met aussi plusieurs choses en place comme des coins lecture. Elle propose à son élève HP une stratégie spécifique pour résoudre plus facilement un problème de mathématiques en dessinant la situation à partir de mots-clés. Par ailleurs, le chant et les gestes sont également utilisés pour l'apprentissage de l'allemand. De plus, l'élève peut aussi être chargé parfois de s'occuper du journal de classe. Enfin, il a aussi des moments pour dessiner.

- *Enseignantes en contact avec une personne ressource :*
 - L'enseignante 4 mentionne brièvement offrir des activités supplémentaires comme des fiches ;
 - L'enseignante 5 propose également des activités supplémentaires à travers des fiches, mais aussi des activités à l'ordinateur. Elle mentionne également fournir des livres à la disposition de son élève ;
 - L'enseignante 6 relève maintes activités. Tout d'abord, elle mentionne un sablier permettant à l'élève de gérer le temps et de le motiver pour se mettre au travail. Toutefois, elle indique que cela a fonctionné seulement durant deux jours. Par ailleurs, elle propose des fiches spécifiques pour cet élève qui ne présente aucun intérêt. Lors de la réalisation des exercices, l'enseignante prend le soin de sélectionner ceux qui sont importants. Pour les réaliser, elle propose son aide et différencie la production de l'exercice (oral et écrit). Elle n'hésite pas à agrandir et sélectionner certains exercices de français. De plus, elle met en place des défis pour que l'élève réussisse à se mettre au travail. A cela s'ajoute des jeux de construction et un cahier de dessins. Concernant les devoirs à domicile, elle propose que les parents aident l'enfant pour la rédaction des devoirs afin d'amoinrir son épuisement.

Nous constatons que les enseignants n'ayant pas pris contact avec une personne ressource proposent de multiples mesures variées. Toutefois, il en va de même pour une enseignante en contact avec une personne ressource qui a aussi mis sur pied une quantité de mesures.

1.4.2 Les mesures mises en place dans toutes les branches

En observant ce tableau (cf. tableau 10), nous pouvons constater que les mesures ne sont pas mises en place pour toutes les branches, à l'exception de l'enseignant 1. Les autres enseignantes proposent leurs mesures respectives principalement en mathématiques, en français et en allemand.

Tableau 10 : Analyse des propos se rapportant à la prise en charge (mesures mises en place dans toutes les branches)

		Enseignants sans contact avec une personne ressource	Enseignantes en contact avec une personne ressource
Thème	Sous-thèmes	Propos recueillis	Propos recueillis
La prise en charge	Mesures mises en place dans toutes les branches	Enseignant 1 <ul style="list-style-type: none"> • Oui 	Enseignante 4 <ul style="list-style-type: none"> • Non principalement en mathématiques
		Enseignante 2 <ul style="list-style-type: none"> • Non principalement en français et mathématiques 	Enseignante 5 <ul style="list-style-type: none"> • Non principalement en français et mathématiques
		Enseignante 3 <ul style="list-style-type: none"> • Non principalement en allemand et mathématiques 	Enseignante 6 <ul style="list-style-type: none"> • Non principalement en français

Nous constatons que les enseignantes prennent soin de mettre sur pied ces mesures dans les branches pour lesquelles leur élève rencontre le plus souvent des difficultés scolaires. Néanmoins, l'enseignante 2 propose également certaines mesures en mathématiques, branche forte de son élève.

1.4.3 L'enrichissement ou l'approfondissement

En examinant ce tableau (cf. tableau 11), nous remarquons que selon les enseignants, certains optent davantage pour un certain type de différenciation.

Tableau 11 : Analyse des propos se rapportant à la prise en charge (enrichissement ou approfondissement)

		Enseignants sans contact avec une personne ressource	Enseignantes en contact avec une personne ressource
Thème	Sous-thèmes	Propos recueillis	Propos recueillis
La prise en charge	Enrichissement ou approfondissement	Enseignant 1 <ul style="list-style-type: none"> • Enrichissement avec des exercices supplémentaires • Pas d'approfondissement 	Enseignante 4 <ul style="list-style-type: none"> • Enrichissement avec des exercices supplémentaires • Pas d'approfondissement
		Enseignante 2 <ul style="list-style-type: none"> • Enrichissement avec des exercices supplémentaires • Approfondissement dans une moindre mesure et selon l'intérêt de l'élève 	Enseignante 5 <ul style="list-style-type: none"> • Enrichissement avec des exercices supplémentaires • Pas d'approfondissement
		Enseignante 3 <ul style="list-style-type: none"> • Pas d'exercices supplémentaires • Approfondissement selon l'intérêt de l'élève 	Enseignante 6 <ul style="list-style-type: none"> • Pas d'exercices supplémentaires • Pas d'approfondissement

Effectivement, nous pouvons le constater avec les propos suivants :

- *Enseignants sans contact avec une personne ressource :*
 - Deux enseignants (1 et 2) optent pour de l'enrichissement par le biais d'exercices supplémentaires ;
 - L'un d'entre eux (1) justifie ce choix en relevant qu'il préfère proposer des activités avec des niveaux de taxonomie de Bloom plus élevés au lieu de commencer le programme de l'année prochaine ;
 - La seconde (2) mentionne également des exercices d'approfondissement dans une moindre mesure selon l'intérêt de l'élève. Elle relève qu'elle propose d'aller plus loin dans le contenu. Toutefois, elle ne le fait pas souvent, car son élève n'est pas dans l'optique d'un saut de classe. Une autre enseignante (3) évoque aussi l'approfondissement en partant de l'intérêt de l'élève ;
 - Un enseignant (1) n'évoque aucun approfondissement ;
 - Une enseignante (3) n'évoque aucun enrichissement.
- *Enseignantes en contact avec une personne ressource :*
 - Deux enseignantes (4 et 5) mentionnent de l'enrichissement avec des activités supplémentaires, mais aucun approfondissement ;
 - Une autre enseignante (6) ne relève aucun approfondissement et aucun enrichissement.

Nous remarquons qu'en général l'enrichissement est plus offert aux élèves HP que l'approfondissement. Les enseignants (1, 4 et 5) qui proposent de l'enrichissement, le font au détriment de l'approfondissement. Les enseignantes (2 et 3) qui optent pour de l'approfondissement, sont des enseignantes qui n'ayant pas pris contact avec une personne ressource. Enfin, une enseignante ayant pris contact avec une personne ressource (6) n'a relevé aucun enrichissement, ni approfondissement.

1.4.4 Les mesures proposées également aux autres élèves

D'une manière générale, nous constatons grâce à ce tableau (cf. tableau 12), que les mesures proposées aux élèves HP ne le sont pas uniquement à ce type d'élève.

Tableau 12 : Analyse des propos se rapportant à la prise en charge (mesures également proposées aux autres élèves)

Thème	Sous-thèmes	Enseignants sans contact avec une personne ressource	Enseignantes en contact avec une personne ressource
		Propos recueillis	Propos recueillis
La prise en charge	Mesures proposées également aux autres élèves	Enseignant 1 • Oui	Enseignante 4 • Oui
		Enseignante 2 • Oui	Enseignante 5 • Oui
		Enseignante 3 • Oui	Enseignante 6 • Non

Effectivement, cinq enseignants (1, 2, 3, 4 et 5) proposent ces mesures aux autres élèves. Le plus souvent, il s'agit d'élèves ayant de la facilité. En revanche, une enseignante (6) ne propose ses mesures qu'à son élève HP.

1.4.5 La prise en charge individuelle ou avec une tierce personne

En analysant ce tableau (cf. tableau 13), nous remarquons que la plupart des enseignants ont pris en charge leur élève HP avec l'aide de l'enseignante d'appui.

Tableau 13 : Analyse des propos se rapportant à la prise en charge (prise en charge individuelle ou avec une tierce personne)

Thème	Sous-thèmes	Enseignants sans contact avec une personne ressource	Enseignantes en contact avec une personne ressource
		Propos recueillis	Propos recueillis
La prise en charge	Prise en charge individuelle ou avec une tierce personne	Enseignant 1 <ul style="list-style-type: none"> Avec l'enseignante d'appui en début et fin d'année : <ul style="list-style-type: none"> Exposé + présentation à la classe (mais pas d'intérêt de la part de l'élève). 	Enseignante 4 <ul style="list-style-type: none"> Individuelle
		Enseignante 2 <ul style="list-style-type: none"> Avec l'enseignante d'appui : deux fois en raison d'une baisse de motivation. Cela a également permis d'avoir un avis avant de faire un diagnostic. 	Enseignante 5 <ul style="list-style-type: none"> Avec l'enseignante d'appui : <ul style="list-style-type: none"> Discussions
		Enseignante 3 <ul style="list-style-type: none"> Individuelle : pas de souci scolaire avec cet élève. 	Enseignante 6 <ul style="list-style-type: none"> Avec l'enseignante d'appui : <ul style="list-style-type: none"> Sablier rigolo pour attirer son attention Carnet avec deux objectifs : se dépêcher de s'habiller et se mettre au travail. (autoévaluation) Discussions

En effet, nous pouvons le constater avec les propos suivants :

- *Enseignants sans contact avec une personne ressource :*
 - Deux enseignants (1 et 2) relèvent une prise en charge avec l'enseignante d'appui bien que celle-ci ait été brève. Effectivement, pour l'enseignant 1, l'aide de la tierce personne s'est déroulée en début et en fin d'année pour préparer des exposés. Par la suite, l'élève a pu les présenter à la classe. Néanmoins, l'enseignant relève que d'après lui, l'élève n'avait pas grand intérêt. Quant à l'autre enseignante (2), la maîtresse d'appui est intervenue deux fois suite à une baisse de motivation. Elle mentionne que cela lui a permis d'avoir un second avis sur son éventuelle surdouceur ;
 - Une enseignante (3) n'évoque aucune prise en charge avec une tierce personne du fait que son élève ne présentait aucun souci scolaire.
- *Enseignantes en contact avec une personne ressource :*
 - Deux enseignantes (5 et 6) mentionnent une prise en charge avec l'enseignante d'appui. Concernant l'enseignante 5, elle a discuté avec la maîtresse d'appui et l'aide s'est arrêtée là. Quant à l'enseignante 6, elle a mis sur pied avec l'enseignante d'appui diverses mesures comme un sablier rigolo. Effectivement, l'enseignante d'appui lui a conseillé de poursuivre avec son idée de sablier, mais elle a proposé qu'il soit rigolo afin qu'il attire

l'attention de l'élève. Par ailleurs, l'enseignante d'appui a suggéré un carnet avec deux objectifs à atteindre, à savoir se dépêcher de s'habiller et de se mettre au travail. L'élève devait s'autoévaluer. Enfin, des discussions entre elles ont eu lieu.

Nous remarquons que la prise en charge avec une tierce personne est très faible, voire nulle, pour les enseignants n'ayant pas pris contact avec une personne ressource. En revanche, les enseignantes en contact avec une personne ressource ont collaboré davantage avec l'enseignante d'appui, à l'exception d'une enseignante (4).

1.4.6 Les raisons de l'intervention d'une personne ressource

Il est temps de se pencher plus en détail sur les enseignantes en contact avec une personne ressource en analysant divers tableaux (cf. tableaux 14 à 16). Ceux-ci ont pour but de connaître les raisons de l'intervention d'une personne ressource, les mesures que propose cette personne, mais aussi les avantages, les désavantages et les apports de cette intervention.

Concernant les raisons de l'intervention (cf. tableau 14), nous remarquons que celles-ci divergent. Cela est dû notamment aux diverses spécificités des élèves HP.

Tableau 14 : Analyse des propos se rapportant à la prise en charge (raisons de l'intervention d'une personne ressource)

		Enseignants sans contact avec une personne ressource	Enseignantes en contact avec une personne ressource
Thème	Sous-thèmes	Propos recueillis	Propos recueillis
La prise en charge	Raisons de l'intervention d'une personne ressource	Enseignant 1 -	Enseignante 4 • Besoins d'aide • Déjà fait appel à une personne ressource
		Enseignante 2 -	Enseignante 5 • Demande de la maman de l'élève HP
		Enseignante 3 -	Enseignante 6 • Notes basses • Dégoût pour l'école • Manque de motivation • CDTEA

Nous pouvons le constater avec les propos suivants :

- *Enseignantes en contact avec une personne ressource :*
 - L'enseignante 4 mentionne avoir fait appel à une personne ressource, car elle avait besoin d'aide. Par ailleurs, elle y avait déjà fait appel auparavant. Lors de cette intervention, il s'agissait d'une autre personne ressource ;
 - L'enseignante 5 évoque cette prise de contact avec une personne ressource à la suite d'une demande de la maman de l'élève HP ;
 - L'enseignante 6 relève plusieurs raisons comme les notes basses de l'élève, son dégoût pour l'école, mais aussi son manque de motivation. Par ailleurs, cette enseignante a été conseillée par le Centre pour le Développement et la Thérapie de l'Enfant et de l'Adolescent (CDTEA).

1.4.7 Les mesures proposées par la personne ressource

En lisant ce tableau (cf. tableau 15), nous constatons que la personne ressource propose de multiples idées pour prendre en charge l'élève HP. Nous soulignons que la personne ressource qui est intervenue était la même pour les trois enseignantes. Dans tous les cas, celle-ci observe l'élève en classe. Ensuite, elle a une discussion avec l'élève HP sur l'école et ses intérêts. Puis, elle propose le matériel adéquat.

Tableau 15 : Analyse des propos se rapportant à la prise en charge (mesures proposées par la personne ressource)

		Enseignants sans contact avec une personne ressource	Enseignantes en contact avec une personne ressource
Thème	Sous-thèmes	Propos recueillis	Propos recueillis
La prise en charge	Mesures proposées par la personne ressource	Enseignant 1 -	Enseignante 4 <ul style="list-style-type: none"> • Travail personnel : exposé (choix du sujet et manière de présenter) • Activités sur l'ordinateur (mathématiques) • Jeux : <ul style="list-style-type: none"> - Mathématiques - Logiques - D'observation - De lecture
		Enseignante 2 -	Enseignante 5 <ul style="list-style-type: none"> • Matériel didactique • Contrat avec objectifs • Jeux • Exercices de logique • Livres
		Enseignante 3 -	Enseignante 6 <ul style="list-style-type: none"> • Matériel didactique • Jeux : énigmes (pas marché) • Calendrier personnel : Comment ça fonctionne ? • Sablier • Contrat avec objectifs

Nous pouvons observer les différentes mesures fournies à travers ces propos :

- *Enseignantes en contact avec une personne ressource :*
 - L'enseignante 4 relève que la personne ressource a proposé un travail personnel pour l'élève HP. Ce travail consistait à élaborer un exposé. Pour ce faire, l'élève pouvait choisir le sujet et la manière de le présenter. En outre, elle a suggéré des activités mathématiques sur l'ordinateur. Enfin, elle a proposé une quantité de jeux touchant divers thèmes comme les mathématiques, la logique, l'observation et la lecture ;
 - L'enseignante 5 mentionne des mesures comme du matériel didactique et un contrat avec des objectifs pour l'élève HP. Par ailleurs, elle a proposé aussi des jeux, des exercices de logique et des livres ;
 - L'enseignante 6 évoque du matériel didactique apporté par la personne ressource. Elle indique divers jeux d'énigmes qui n'ont pas réellement fonctionné avec son élève HP. En outre, elle a proposé un calendrier

personnel intitulé « Comment ça fonctionne ? ». Celui-ci pouvait être utilisé par l'élève lorsqu'il avait besoin de s'évader. L'enseignante explique que lorsque l'élève n'arrivait pas à se concentrer, il avait le droit de prendre son calendrier et de lire ce qui était indiqué sur la date correspondante. Ensuite, il devait présenter aux camarades ce qu'il avait lu. De surcroît, l'idée du sablier a été maintenue. Néanmoins, la personne ressource a proposé de l'utiliser aussi lorsqu'il s'évadait. En retournant le sablier, l'élève avait ce laps de temps pour s'évader. Finalement, elle a proposé un contrat avec différents objectifs.

Nous remarquons que la personne ressource a proposé une grande quantité de mesures aux différentes enseignantes dans l'optique de répondre aux besoins spécifiques des élèves HP. Certaines mesures sont proposées à tous les élèves comme les jeux. Les contrats d'objectifs ont été proposés à deux enseignantes (5 et 6). Enfin, dans tous les cas, la personne ressource tente d'utiliser les intérêts des élèves pour proposer des mesures adéquates.

1.4.8 Les avantages, les désavantages et l'apport de l'intervention de la personne ressource

En examinant ce tableau (cf. tableau 16), nous remarquons que les enseignantes ont tiré parti de divers avantages et ont soulevé différents désavantages liés à l'intervention de la personne ressource. Par ailleurs, les apports de cette personne pour les élèves HP ont été très bénéfiques.

Tableau 16 : Analyse des propos se rapportant à la prise en charge (avantages, désavantages et apport de l'intervention de la personne ressource)

		Enseignants sans contact avec une personne ressource	Enseignantes en contact avec une personne ressource
Thème	Sous-thèmes	Propos recueillis	Propos recueillis
La prise en charge	Avantages, désavantages et apport de l'intervention de la personne ressource	Enseignant 1 -	Enseignante 4 <u>Avantages :</u> <ul style="list-style-type: none"> • Brochures décrivant la problématique de l'élève HP • Références ayant permis de diversifier les activités • Discussions et partages <u>Désavantages :</u> <ul style="list-style-type: none"> • Aucun <u>Apports :</u> <ul style="list-style-type: none"> • Moins d'appréhension de la part de l'élève le dimanche soir
		Enseignante 2 -	Enseignante 5 <u>Avantages :</u> <ul style="list-style-type: none"> • Brochures décrivant la problématique de l'élève HP • Discussions et partages • Rassurance dans sa prise en charge • Nouveau matériel proposé <u>Désavantages :</u> <ul style="list-style-type: none"> • Limitée dans son intervention (manque de temps) • Manque de suivi <u>Apports :</u> <ul style="list-style-type: none"> • Motivation de l'élève pour les nouvelles activités • Confiance de l'élève
		Enseignante 3 -	Enseignante 6 <u>Avantages :</u> <ul style="list-style-type: none"> • Classeur décrivant la problématique de l'élève HP • Discussions et partages • Rassurance dans sa prise en charge • Matériel à disposition en grande quantité <u>Désavantages :</u> <ul style="list-style-type: none"> • Difficulté à choisir parmi tout le matériel • Le matériel est prêté et pas donné <u>Apports :</u> <ul style="list-style-type: none"> • Calendrier personnel

En effet, nous pouvons le constater avec les propos suivants :

- *Enseignantes en contact avec une personne ressource :*

Avantages :

- Les trois enseignantes (4, 5 et 6) relèvent des brochures ou un classeur mis à disposition qui décrivent plus précisément la problématique de l'élève HP ;
- Ces trois enseignantes mentionnent aussi les discussions et les partages par le biais de cette collaboration. Cela a permis notamment des explications approfondies de la problématique ;
- Deux enseignantes (5 et 6) évoquent le fait d'avoir été rassurées par la personne ressource dans leur prise en charge respective. La personne ressource a relevé tous les bénéfices dont les élèves ont pu déjà tirer parti.
- Ces mêmes enseignantes relèvent aussi l'avantage du matériel mis à disposition. Celui-ci était nouveau et en grande quantité ;
- Une enseignante (4) relève aussi les références données par la personne ressource qui lui ont permis de faire des recherches afin de diversifier les activités.

Désavantages :

- Une enseignante (4) n'a évoqué aucun désavantage quant à cette intervention ;
- Une autre enseignante (5) a relevé certains désavantages comme l'intervention limitée de la personne ressource. Elle mentionne que cette personne manque de temps vu ses interventions dans d'autres centres. De là découle un manque de suivi.
- L'autre enseignante (6) mentionne une difficulté à choisir les activités en raison de la quantité de matériel proposé. Elle évoque aussi que le matériel est prêté et malheureusement pas donné.

Apports :

- Une enseignante (4) mentionne que l'élève HP appréhendait moins le dimanche soir pour se rendre à l'école ;
- Une autre enseignante (5) évoque que son élève était plus motivée après l'intervention de la personne ressource grâce aux nouvelles activités mises en place. De plus, cette élève a pris davantage confiance en elle.
- Enfin, pour l'élève de la dernière enseignante (6), l'idée du calendrier personnel a beaucoup porté ses fruits.

Nous remarquons que les enseignantes relèvent bon nombre d'avantages quant à l'intervention de la personne ressource, notamment les brochures mises à disposition et les échanges avec la personne ressource. Les désavantages sont évoqués dans une moindre mesure.

1.4.9 Les connaissances des personnes ressources

A présent, nous allons nous focaliser sur les enseignants sans contact avec une personne ressource à travers deux tableaux (cf. tableaux 17 et 18). Dans un premier temps, nous analysons les connaissances des enseignants à propos des personnes ressources. Dans un deuxième temps, il s'agit de connaître les raisons pour lesquelles ces enseignants n'ont pas fait appel à une personne ressource.

Tableau 17 : Analyse des propos se rapportant à la prise en charge (connaissances des personnes ressources)

Thème	Sous-thèmes	Enseignants sans contact avec une personne ressource	Enseignantes en contact avec une personne ressource
		Propos recueillis	Propos recueillis
La prise en charge	Connaissances des personnes ressources	Enseignant 1 <ul style="list-style-type: none"> • Oui • Matériel, conseils et aménagement spéciaux 	Enseignante 4 -
		Enseignante 2 <ul style="list-style-type: none"> • Oui 	Enseignante 5 -
		Enseignante 3 <ul style="list-style-type: none"> • Oui 	Enseignante 6 -

En analysant sur ce tableau (cf. tableau 17), nous constatons que tous les enseignants sont au courant de l'existence de personnes ressources venant en aide aux élèves HP. L'un d'entre eux (1) précise que ces personnes ont pour fonction d'apporter du matériel, de conseiller et de proposer des aménagements spéciaux pour les élèves HP. Quant aux deux autres enseignantes (2 et 3), elles affirment simplement connaître cette mesure, mais ne donne aucun détail.

1.4.10 Les raisons de l'absence d'intervention d'une personne ressource

Venons-en maintenant au tableau ci-dessous (cf. tableau 18), qui traite des raisons de l'absence d'intervention d'une personne ressource.

Tableau 18 : Analyse des propos se rapportant à la prise en charge (raisons de l'absence d'intervention d'une personne ressource)

		Enseignants sans contact avec une personne ressource	Enseignantes en contact avec une personne ressource
Thème	Sous-thèmes	Propos recueillis	Propos recueillis
La prise en charge	Raisons de l'absence d'intervention d'une personne ressource	Enseignant 1 <ul style="list-style-type: none"> • Se sentait capable de la prise en charge avec l'aide de l'enseignante d'appui. • L'élève n'était pas en échec scolaire • L'élève ne posait pas de gros problèmes disciplinaires 	Enseignante 4 -
		Enseignante 2 <ul style="list-style-type: none"> • Hésitation à faire appel car le comportement n'était pas bon • Les parents ne souhaitaient pas mettre en avant la différence de leur fils 	Enseignante 5 -
		Enseignante 3 <ul style="list-style-type: none"> • Expériences précédentes avec des élèves HP • Réutilisation des activités et du matériel 	Enseignante 6 -

Nous remarquons que ces raisons sont très diverses selon les enseignants.

- *Enseignants sans contact avec une personne ressource :*
 - L'enseignant 1 explique qu'il n'a pas fait recours à une personne ressource, car il se sentait capable de prendre en charge lui-même son élève, tout en ayant parfois l'aide de l'enseignante d'appui. Par ailleurs, il relève aussi le fait que son élève ne se trouvait pas en situation d'échec scolaire et qu'il ne posait pas de gros problèmes disciplinaires ;
 - L'enseignante 2 a hésité tout de même à faire appel à une personne ressource en raison du mauvais comportement adopté par son élève. Cependant, celui-ci n'était pas fréquent. A cela s'ajoute la position des parents. Ceux-ci ne souhaitaient pas mettre en avant la différence de leur enfant.
 - L'enseignante 3 ne trouvait pas qu'il était nécessaire de faire appel à une personne ressource de par ses expériences précédentes avec des élèves HP. En l'occurrence, elle estimait pouvoir prendre en charge son élève en réutilisant des activités et du matériel investis auparavant pour ce type d'élève.

1.4.11 Les difficultés rencontrées

En analysant ce dernier tableau (cf. tableau 19), nous remarquons que tous les enseignants ont rencontré des difficultés quant à la spécificité de ces élèves HP.

Tableau 19 : Analyse des propos se rapportant à la prise en charge (difficultés rencontrées)

		Enseignants sans contact avec une personne ressource	Enseignantes en contact avec une personne ressource
Thème	Sous-thèmes	Propos recueillis	Propos recueillis
La prise en charge	Difficultés rencontrées	Enseignant 1 <ul style="list-style-type: none"> • Aucune avec l'élève • Relation avec les parents qui exigeaient une prise en charge de l'enseignante d'appui 	Enseignante 4 <ul style="list-style-type: none"> • Prendre en compte les besoins spécifiques de l'élève HP • Trouver sans cesse de nouvelles activités • Beaucoup de temps à mettre à disposition de l'élève HP (pas toujours possible) • Fausse idée de croire que tout va bien
		Enseignante 2 <ul style="list-style-type: none"> • Cadrer l'élève • Formulations inadéquates des propos de l'élève • Trouver un équilibre, car il est hypersensible : lui montrer de l'attention • Explicitation des stratégies 	Enseignante 5 <ul style="list-style-type: none"> • Malgré les aménagements, questionnement sur la pertinence de la prise en charge : pas d'améliorations dans ses résultats • Evaluer les apprentissages • Distinguer les causes de son mal-être : difficultés scolaires ou manque de motivation • Décrochage possible durant les tests
		Enseignante 3 <ul style="list-style-type: none"> • Gestion émotionnelle de l'élève HP : le rassurer 	Enseignante 6 <ul style="list-style-type: none"> • Lenteur de traitement • Patience • Trouver sans cesse de nouvelles activités : demande du temps • Rencontres régulières avec les parents

Effectivement, nous pouvons le constater avec les propos suivants :

- *Enseignants sans contact avec une personne ressource :*
 - L'enseignant 1 relève n'avoir eu aucune difficulté avec son élève, mais en a par contre eu avec ses parents. Dès le début de l'année scolaire, il évoque une relation difficile puisque les parents exigeaient une prise en charge avec l'enseignante d'appui ;
 - L'enseignante 2 mentionne avoir eu de la peine à cadrer l'élève. Ce dernier formulait des propos de manière inadéquate. Pour l'enseignante, il était nécessaire de trouver un équilibre en raison de son hypersensibilité. Ainsi, elle prenait soin de lui montrer suffisamment d'attention. Enfin, l'explicitation des stratégies de l'élève était une autre difficulté rencontrée ;
 - L'enseignante 3 évoque une seule difficulté à savoir la gestion émotionnelle de l'élève. Il fallait souvent le rassurer.

- *Enseignantes en contact avec une personne ressource :*
 - L'enseignante 4 mentionne une difficulté à prendre en compte les besoins spécifiques de l'élève. Elle a eu de la peine à trouver sans cesse de nouvelles activités qui conviennent à l'élève. En outre, il ne lui était pas facile d'avoir toujours un regard sur son travail. En effet, elle ne pouvait pas toujours être disponible pour lui. Enfin, elle relève avoir eu tendance à se dire parfois que cet élève allait bien et que par conséquent, il n'avait pas de peine. Cependant, elle a démenti au final cette idée, car elle a compris que lui aussi avait besoin d'attention et de temps ;
 - L'enseignante 5 relève qu'elle s'est beaucoup questionnée sur la pertinence de la prise en charge de son élève en raison de ses résultats. En effet, ceux-ci ne se sont pas améliorés. Une autre difficulté a été l'évaluation des apprentissages. Par ailleurs, il lui a été difficile de distinguer les causes du mal-être de cette élève, puisqu'elle ne savait pas si cela était dû à des difficultés scolaires ou à un manque de motivation. Enfin, elle mentionne que le décrochage lors des tests était une autre difficulté à laquelle il fallait faire face ;
 - L'enseignante 6 évoque plusieurs difficultés telles que la lenteur de traitement de son élève et la patience dont il fallait faire preuve avec celui-ci. De plus, elle ajoute la difficulté à trouver constamment de nouvelles activités, ce qui lui prenait beaucoup de temps. Enfin, les rencontres régulières avec les parents n'étaient pas toujours faciles à gérer.

Nous constatons que les difficultés rencontrées par les enseignants sont très variées. En outre, les enseignants ayant eu contact avec une personne ressource ont éprouvé plus de difficultés avec leur élève.

2. Interprétation et discussion des résultats

La présentation ci-dessus des résultats nous amène à une phase de discussion. Dans cette partie, notre question de recherche fera office de fil rouge. Soulignons que d'autres aspects de la thématique sont évoqués tels que les connaissances sur le sujet, l'élève HP et l'influence de la prise en charge dont notamment les expériences antécédentes. Effectivement, il nous semblait pertinent de traiter ces caractéristiques afin de mieux comprendre la prise en charge des enseignants, puisque cette dernière est vraisemblablement influencée par ces aspects. En tentant de répondre à notre question de recherche, nous procéderons dans un premier temps à une interprétation des résultats, qui seront mis en lien avec les notions théoriques traitées dans notre cadre conceptuel. Dans un deuxième temps, nous vérifierons les hypothèses que nous avons émises dans la section 3 « la question de recherche » de la partie II concernant la partie théorique. Finalement, nous tâcherons de répondre à notre question de recherche et à nos sous-questions.

2.1 Interprétation des données

La première partie commencera par l'interprétation des propos des enseignants qui se rapportent aux connaissances de la surdouce. La seconde partie, sera organisée en trois sous-points afin de distinguer aisément les sous-thèmes analysés précédemment. La troisième partie, sera traitée en deux sous-points. Quant à la quatrième et dernière partie, elle sera organisée en onze sous-points.

2.1.1 Interprétation des propos concernant les connaissances sur le sujet

2.1.1.1 Interprétation des propos concernant les outils de formation et les intérêts personnels

Comme nous l'avons relevé dans notre analyse, la surdouance est un sujet connu par tous les enseignants interrogés. Toutefois, la moitié d'entre eux n'a suivi aucun cours sur ce sujet lors de leur formation initiale. Ces personnes sont les enseignantes ayant été formées à l'Ecole Normale. Cela montre à quel point cette thématique a connu un réel essor durant les dernières décennies. Cela se vérifie avec la théorie que nous avons développée dans notre problématique. Perrodin-Carlen (2007) affirme que dès la fin des années nonante, l'école suisse a été encouragée à davantage mettre en place des mesures pédagogiques répondant aux besoins spécifiques de l'élève HP. De plus, ce n'est qu'en 1998 que le conseiller national Christoph Eymann a reconnu l'existence de la problématique de l'élève HP (Perrodin-Carlen, 2007). Par conséquent, il n'est pas étonnant que les enseignantes ayant suivies l'Ecole Normale n'ont eu aucun cours abordant cette thématique.

En ce qui concerne les intérêts portés sur la thématique, nous remarquons que les enseignants s'informent sur la surdouance. Pour ce faire, ils prennent souvent part à des discussions avec les enseignantes d'appui. Par ailleurs, vu l'importante médiatisation de ce sujet, il leur est plus facile de s'informer en faisant des recherches sur Internet, en se rendant à des conférences ou en regardant des reportages télévisés. Tout ceci montre à quel point le sujet a pris de l'ampleur ces dernières années et interpelle la société, plus particulièrement le corps enseignant.

2.1.2 Interprétation des propos concernant l'élève HP

Nous allons passer maintenant à l'interprétation des propos évoquant l'élève HP. Les sous-thèmes abordés sont les caractéristiques, les difficultés scolaires et les relations avec les pairs. Ceux-ci seront traités dans les sous-points ci-dessous.

2.1.2.1 Interprétation des propos concernant les caractéristiques

Nos analyses ont montré que les caractéristiques des élèves HP étaient bien spécifiques à chaque individu. Il n'est donc pas possible de dessiner un profil type de l'élève HP. Cela atteste du fait qu'il existe différents profils d'élèves HP, comme le relèvent Betts et Neihart (1988). En effet, dans les propos des enseignants, nous pouvons reconnaître les divers profils d'élèves suivants : l'élève qui réussit bien (enseignante 2), l'élève provocateur (enseignante 3), ou encore l'élève doublement exceptionnel (enseignante 5) pour ne citer qu'eux.

Voici quelques caractéristiques mentionnées par les deux catégories d'enseignants qui sont explicitées ici. La première est l'ennui. Nous avons vu à quel point cela peut amener l'élève en situation d'échec scolaire. En effet, ennuyé, l'élève va décrocher. Cet ennui est souvent lié au manque de méthodes et à sa précocité sur le plan intellectuel (Revol & Bléandonu, 2010). En outre, l'ennui peut s'expliquer par la dyssynchronie sociale que l'enfant endure par rapport à l'école. Terrassier (2011) parle d'un réel décalage entre la rapidité du développement mental de l'élève HP et la vitesse moyenne de ses camarades. Par conséquent, l'élève ne peut pas avancer à son rythme, puisque les tâches proposées ne sont pas adaptées à ses besoins. Cela explique la raison pour laquelle il fait preuve d'un manque d'intérêt. L'autre caractéristique, relevée sur le plan affectif cette fois, est l'hypersensibilité de ces enfants. Effectivement, ces élèves sont très émotifs et éprouvent de la peine à gérer cette sensibilité (Siaud-Facchin, 2008).

En ce qui concerne *les enseignants n'ayant pas eu de contact avec une personne ressource*, ils ont relevé que les élèves HP avaient parfois un mauvais comportement. Ces élèves veulent se faire remarquer en perturbant la classe et en étant bruyants. Par ailleurs, ces mauvais comportements ont été évoqués par des enseignants ayant eu des élèves de sexe masculin. Comme relevé dans notre cadre conceptuel, les garçons HP perturbent davantage la classe et peuvent avoir des réactions violentes (Perrodin-Carlen, 2007). D'ailleurs, une enseignante avait relevé ce type de réactions chez son élève impliquant

ensuite des pleurs. Ceci est une des conséquences de l'ennui. En outre, une autre caractéristique que plusieurs enseignants ont relevée est l'humour. Une enseignante a mentionné que son élève avait beaucoup d'humour et qu'il était très rare qu'il prenne les choses au premier degré à l'inverse de ses camarades. Outre ces caractéristiques, nous pouvons affirmer qu'ils ont des intérêts divergents par rapport aux enfants de leur âge. En effet, une enseignante a évoqué les grands intérêts de son élève portés à la mythologie et aux aztèques. Cela implique une difficulté relationnelle avec ses camarades, en raison du décalage entre son âge réel et son âge mental. Comme mentionne Terrassier (2011), cela signifie que l'enfant souffre de dyssynchronie sociale au niveau des rapports avec les autres enfants.

Enfin, concernant les caractéristiques évoquées par *les enseignantes ayant fait appel à une personne ressource*, celles-ci relèvent notamment un dégoût de l'école. C'était le cas pour un élève HP qui pleurait régulièrement à la veille de recommencer la semaine et pour une élève qui souffrait d'un début de phobie scolaire. Par ailleurs, cette dernière était également dépressive. Comme le mentionnent Revol, Louis et Fournier (2002), cette humeur dépressive est souvent liée à l'anxiété, ressentie particulièrement chez les filles HP. Elles ne manifestent pas leur mécontentement à l'école, chose que nous pouvons aussi percevoir à l'aide de l'analyse effectuée dans le cas de la seule fille HP de notre échantillon (Perrodin-Carlen, 2007). A travers ces manifestations, nous percevons le mal-être de l'enfant se trouvant souvent en difficultés scolaires et sociales, et éprouvant une faible estime de soi. Laurent (2016) évoque aussi que l'enfant HP a une image très dévalorisée de lui-même. Selon nous, cette fille HP reflète pour toutes ces raisons le profil d'une élève doublement exceptionnelle (Betts & Neihart, 1988). De surcroît, une autre enseignante a relevé le manque affectif éprouvé par son élève. Effectivement, celui-ci dépendait énormément de sa maman. Nous pouvons lier ces propos avec la théorie développée concernant la dyssynchronie intelligence-affectivité. En effet, celle-ci se manifeste par un décalage entre le développement intellectuel et le niveau affectif de l'enfant. Terrassier (2011) insiste sur le fait que ce comportement dépendant montre que l'enfant ne peut pas cacher son réel niveau de maturité.

2.1.2.2 Interprétation des propos concernant les difficultés scolaires

Nos analyses ont montré qu'aucun élève n'était en situation d'échec scolaire. Néanmoins, les élèves éprouvaient des difficultés surtout en mathématiques et en français. Dans ces deux branches, plusieurs élèves avaient des soucis dans les exercices répétitifs comme en orthographe, en livrets, ou encore dans la résolution de problèmes. Nous pouvons avancer plusieurs raisons expliquant cette difficulté. Tout d'abord, nous savons désormais que l'élève HP sollicite, dans une moindre mesure, l'hémisphère droit de son cerveau qui s'active lors de raisonnement et de traitement séquentiel. Cela peut ici le défavoriser (Siaud-Facchin, *in* Tordjman, 2010). Ensuite, l'opposition explique aussi ces difficultés auxquelles l'élève doit faire face. Cette cause est directement liée à l'ennui éprouvé par l'élève et à l'absence de méthodes d'apprentissage (Revol & Bléandou, 2010).

Par ailleurs, l'écriture et l'orthographe sont aussi des contrariétés mises en évidence par nos analyses. Ces difficultés peuvent être expliquées en partie par le fait qu'il s'agit d'apprentissages répétitifs. Or, pour l'enfant HP, il est ennuyeux de s'adonner à ces tâches comme nous venons de le décrire. Une autre explication de ces soucis peut être apportée par la pensée en arborescence de l'enfant HP. Ayant une vision globale, il lui est difficile de s'adonner à des apprentissages liés à l'écrit, car cela lui demande une vision du détail et une pensée linéaire (Revol & Bléandou, 2010). Enfin, souffrant de dyssynchronie interne, ici nous parlons de l'aspect intelligence-psychomotricité, nous retrouvons souvent la problématique de l'écriture sur le plan psychomoteur malgré l'avance de l'élève HP sur les apprentissages de la lecture sur le plan intellectuel. La pensée de l'élève va plus vite que sa main (Laurent, 2016). Etant donné la maîtrise de l'écriture plus tardive, la maturité motrice est un obstacle pour l'élève (Terrassier, 2002).

2.1.2.3 Interprétation des propos concernant les relations avec les camarades

Nos analyses ont démontré que les relations avec les camarades divergeaient entre les deux catégories d'enseignants.

Du côté *des enseignants n'ayant pas demandé l'intervention d'une personne ressource*, selon ces derniers, les élèves sont plus intégrés, au point d'être des leaders parfois. Ils sont appréciés.

De l'autre côté, celui *des enseignantes ayant pris contact avec une personne ressource*, les élèves sont soit catalogués comme étant les doués de la classe, soit en conflit avec les autres, ou encore ne souhaitent pas entrer en interaction avec leurs camarades. Ces propos vont dans le même sens que relève Daepfen (2003). Il affirme que l'élève HP se lie souvent d'amitié avec des personnes plus âgées, puisqu'il trouve ses camarades immatures. Parmi les trois élèves, deux d'entre eux apprécient beaucoup la solitude. Nous pouvons lier cela aux propos de Daepfen (2003) relevés précédemment. Par ailleurs, le peu d'expérience de ces enseignantes pour la prise en charge de ce type d'élève (cf. 2.1.3.1 *Interprétation des propos concernant les expériences antécédentes*) peut aussi expliquer la difficulté à faire en sorte que leur élève HP s'intègre dans la classe. Ces difficultés relationnelles pourraient donc justifier le fait que ces enseignantes aient fait appel à une personne ressource dans l'optique de trouver de l'aide afin d'améliorer le bien-être de l'élève HP.

Enfin, un dernier aspect important à mentionner ici est le souhait de passer inaperçu. Effectivement, plusieurs élèves des deux catégories, avaient la préoccupation d'être comme leurs camarades. Autrement dit, ils ne voulaient pas avoir l'étiquette d'élèves HP. Nous pouvons supposer que certains de ces élèves préfèrent renoncer à leur spécificité pour élargir leur cercle d'amis. Ainsi, ces élèves se conforment aux autres afin de pouvoir être dans le moule, Terrassier (2011) parle de l'effet Pygmalion négatif.

2.1.3 Interprétation des propos concernant l'influence sur la prise en charge

A présent, venons-en à l'interprétation des propos évoquant l'influence sur la prise en charge de l'élève HP. Les sous-thèmes abordés sont les expériences antécédentes et les connaissances sur les mesures préconisées par le canton du Valais.

2.1.3.1 Interprétation des propos concernant les expériences antécédentes

Comme nous l'avons constaté dans notre tableau d'analyse, *les enseignants n'ayant pas fait appel à une personne ressource* ont eu davantage d'expériences avec des élèves HP durant leur carrière professionnelle. Une enseignante a même relevé avoir eu quatre cas HP avant l'élève dont il est question dans ce travail. Le fait d'avoir été confrontés à des élèves HP leur ont permis d'avoir plus de pratique avec ce type d'élèves. D'ailleurs, certains enseignants ont mentionné avoir réutilisé des mesures mises en place précédemment. Ainsi, ces enseignants se sentaient moins dans le besoin de faire appel à une personne ressource. A cela s'ajoute le fait que ces enseignants n'ont pas été confrontés à des élèves HP éprouvant des difficultés majeures. Enfin, nous pouvons également supposer que la prise en charge de ces élèves fût précoce, ce qui a permis de répondre plus rapidement à leurs besoins spécifiques.

Par contre, *les enseignantes ayant fait appel à une personne ressource* avaient beaucoup moins d'expérience avec des élèves HP. Cela peut expliquer le besoin d'aide éprouvé. Par ailleurs, les difficultés rencontrées par les élèves étaient plus contraignantes.

2.1.3.2 Interprétation des propos concernant les mesures préconisées par le canton du Valais

Les résultats de nos analyses concernant les connaissances des enseignants sur les mesures préconisées par le canton du Valais nous ont particulièrement surpris. Et pour cause, les enseignants ne sont pas au courant de l'existence du rapport du groupe de travail concernant la scolarisation des enfants à haut potentiel en Valais. Dans ce dernier, des

mesures préconisées y sont présentées. Ce rapport est une preuve de plus que la thématique de l'élève HP prend de l'ampleur au sein du Département de l'Education, de la Culture et du Sport (DECS) dans le canton du Valais. Bien que deux enseignants n'ayant pas fait appel à une personne ressource ont admis connaître la différenciation, le saut de classe et les personnes ressources, ils n'ont néanmoins pas pris connaissance du rapport.

Il est étonnant de remarquer que tous ces enseignants titulaires ne connaissent pas ces directives, surtout en étant les premiers responsables de la scolarité de ces enfants. Est-ce normal ? Nous ne le pensons pas. D'autant plus que ce rapport, édité en 2002, a été adressé à toutes les commissions scolaires et les directions d'école afin de le faire suivre aux enseignants. Il y a un manque incontestable de communication à ce sujet. Nous trouvons cela extrêmement dommage, puisque ce rapport propose des pistes très utiles pour prendre en charge l'élève HP.

2.1.4 Interprétation des propos concernant la prise en charge

Nous allons passer maintenant à la partie centrale de notre travail. Il s'agit de l'interprétation des propos des enseignants au sujet de la prise en charge. De nombreux sous-thèmes seront abordés. Ceux-ci sont présentés ci-dessous.

2.1.4.1 Interprétation des propos concernant les mesures mises en place par l'enseignant

Une grande majorité d'enseignants propose des activités supplémentaires au moyen de fiches. Le but de cette mesure d'enrichissement est de rendre l'élève autonome et de complexifier les tâches. Ceci répond ainsi à ses besoins spécifiques. Les contenus sont donc différenciés par le biais de la complexité et de la variété des exercices (Caron, 2003).

Concernant spécifiquement *les enseignants n'ayant pas fait appel à une personne ressource*, nous relevons diverses mesures comme le tutorat. Selon Louis et Ramond (2007), ce principe, appartenant à la différenciation des structures, permet de responsabiliser l'élève HP. Laurent (2016) ajoute aussi le bénéfice du tutorat pour le développement de la confiance en soi, mission ô combien essentielle pour de meilleurs apprentissages et relations. Ici, l'élève fournit l'effort d'expliquer ses stratégies à son camarade, exercice difficile pour l'élève HP. Par ailleurs, nous remarquons que beaucoup d'activités comme des énigmes et des sudokus sont proposées. Ces activités d'enrichissement permettent à l'élève de se confronter à des activités plus complexes de manière autonome. Outre ces mesures, nous relevons deux autres principes mis en place par deux enseignantes, à savoir la différenciation de productions et la différenciation des processus. D'une part, comme l'affirme Caron (2003), il est très pertinent de différencier les productions en laissant le choix à l'élève de sélectionner un moyen de communication qui lui convient. En faisant de la sorte, une des enseignantes a pris en compte les besoins de son élève. Effectivement, son élève éprouve de la difficulté dans l'écriture. Raison pour laquelle, elle lui laisse parfois la possibilité de produire un exercice à l'oral ou à l'écrit. D'autre part, la différenciation des processus est aussi un moyen pour répondre aux besoins de l'élève (Caron, 2003). En la proposant, l'autre enseignante a varié la manière dont l'élève apprend. Eprouvant des difficultés à mettre au point des stratégies pour résoudre des problèmes mathématiques, l'enseignante lui a proposé de comprendre le contenu au moyen du dessin, domaine dans lequel l'élève est doué.

Enfin, à l'exception d'une enseignante, *les institutrices ayant fait appel à une personne ressource* n'ont pas proposé d'autres mesures hormis des activités supplémentaires et des livres. Toutefois, une enseignante a également opté pour de la différenciation de productions développée ci-dessus. Par ailleurs, elle a proposé des aménagements afin de motiver l'élève et de gérer son temps par le biais d'un sablier. Puis, elle a veillé à aménager les devoirs à la maison. En effet, elle a relevé une aide des parents pour rédiger les devoirs afin de ne pas trop surcharger l'enfant. D'après Laurent (2016), il est indispensable de travailler ensemble (familles, école, professionnels de la santé,...) pour le bien-être de l'élève, car personne ne trouve les solutions seul pour le développement harmonieux de

l'enfant. Ces propos corroborent le modèle de Renzulli et Mönks, retenu par le groupe de travail pour l'élaboration du rapport de la scolarisation des enfants HP en Valais, impliquant les traits de personnalité de l'enfant et des facteurs environnementaux tels que la famille. Cela prouve à quel point cet aspect est important à prendre en compte (DECS, 2002).

Nous avons constaté précédemment que les enseignants n'ayant pas pris contact avec une personne ressource avaient côtoyé plus d'élèves HP que les enseignantes qui avaient pris contact. Nous remarquons ici que ces enseignants plus expérimentés avec ce type d'élèves ont, en général, mis en place un nombre plus important de mesures que les autres. Bien que toutes catégories confondues, les enseignants proposent des activités autonomes plus complexes, de la lecture, des jeux, ou encore de la différenciation de production, les enseignants sans contact avec une personne ressource ont mis sur pied d'autres mesures. Concernant ces dernières, nous citons le tutorat et la différenciation des processus. Enfin, toutes les mesures mises en place correspondent aux mesures préconisées par le canton du Valais. Bien évidemment, toutes n'ont pas été mises sur pied comme d'éventuelles dispenses de cours au profit d'activités parascolaires enrichissantes, ou encore l'élaboration d'un portfolio (DECS, 2002) (Perrodin-Carlen, 2007).

2.1.4.2 Interprétation des propos concernant les mesures mises en place dans toutes les branches

En ce qui concerne les mesures détaillées ci-dessus, les analyses révèlent que ces mesures ne sont pas mises en place dans toutes les branches si ce n'est par un enseignant n'ayant pas fait appel à une personne ressource. Cet enseignant a pu procéder ainsi, car il n'avait pas d'élèves rencontrant de grandes difficultés. De plus, le nombre restreint d'élèves dans la classe permettait de différencier plus facilement dans toutes les branches. Hormis cet enseignant, tous les autres ont affirmé mettre en place leurs différentes mesures en mathématiques et en français principalement.

Nous pouvons supposer que ces enseignantes différencient davantage dans ces branches « classiques », puisqu'elles sont souvent perçues comme les plus importantes dans notre société. Par ailleurs, nous avons remarqué que ce sont ces deux branches dans lesquelles les élèves rencontraient le plus de difficultés. Raison pour laquelle, les enseignantes optent pour les mesures présentées ci-dessus afin de répondre aux besoins spécifiques des élèves. Relevons tout de même que ces mesures sont aussi proposées dans les branches fortes de certains élèves. De cette manière, par le biais de l'inclusion, les enseignantes ont le souci de fournir une quantité suffisante de travail afin de prendre en compte la dyssynchronie sociale de l'élève HP par rapport à l'école (Terrassier, 2011). En effet, en raison de sa vitesse de travail plus rapide, il faut pouvoir lui donner d'autres tâches intéressantes pour le stimuler. Cela peut se faire grâce à des défis adaptés permettant à l'élève d'être valorisé pour ce qu'il est (Elliot, Doxey & Stephenson, 2009).

2.1.4.3 Interprétation des propos concernant l'enrichissement ou l'approfondissement

Les enseignants sans contact avec une personne ressource préfèrent généralement mettre en place de l'enrichissement plutôt que de l'approfondissement. Toutefois, une institutrice adopte exclusivement l'approfondissement. En effet, multiplier la matière comme cela se fait avec l'enrichissement ne convenait pas à son élève. Enfin, une autre enseignante propose ces deux mesures. Cependant, cette enseignante explique qu'elle n'offre pas souvent l'approfondissement du fait que son élève n'est pas dans l'optique d'un saut de classe. Par conséquent, cette mesure n'est pas la plus adaptée pour son élève. Elle ne souhaite pas qu'il suive le programme scolaire de l'année prochaine. Cela ne résoudrait pas le problème lors de sa prochaine rentrée. De notre point de vue, nous trouvons cette argumentation justifiée.

Ensuite, concernant *les enseignantes en contact avec une personne ressource*, deux d'entre elles proposent des activités supplémentaires dans le cadre de l'enrichissement,

sans aucun approfondissement. La troisième enseignante de cette catégorie affirme ne mettre en place aucune de ces deux mesures.

Nous constatons que les différentes mesures exposées jusqu'ici montrent que les enseignants, toutes catégories confondues, optent davantage pour de l'enrichissement en classe. Ce choix peut s'expliquer du fait que les enseignants veulent permettre aux élèves HP de se frotter à des thématiques ayant un niveau taxonomique plus élevé tout en n'empiétant pas sur le programme scolaire de l'année suivante. Gouillou (*in* Terrassier & Gouillou, 2008) expose différents principes de l'enrichissement. Il affirme qu'elle consiste à augmenter le nombre de sujets du programme. Par ailleurs, cette mesure permet de développer sa créativité et ses méthodes d'apprentissages. Comme nous l'avons vu dans notre cadre conceptuel, ces deux aspects sont très importants. En effet, la créativité est un des facteurs mentionnés dans le modèle de Renzulli et Mönks permettant le développement de l'élève HP. En ce qui concerne les méthodes d'apprentissages, l'élève HP n'a souvent pas besoin de réfléchir. Cela a été relevé plusieurs fois par les enseignants lors de nos entretiens. Revol et Bléandonu (2010) affirment que ce manque de stratégies peut être surmontable au niveau primaire. Néanmoins, les enseignants interrogés ont affirmé mettre l'accent sur ce point afin d'éviter que cela ne devienne un problème plus tard.

Quant à l'approfondissement, il est peu mis en place. Si nous nous référons à notre cadre conceptuel, nous remarquons que cette mesure va de pair avec l'enrichissement. L'approfondissement permet d'aller plus loin en profondeur dans un sujet. Enfin, il est moins prôné dans les ouvrages que nous avons lus et dans le rapport final du groupe de travail à propos de la scolarisation des enfants à haut potentiel en Valais, ce qui peut expliquer les choix de ces enseignants (DECS, 2002).

2.1.4.4 Interprétation des propos concernant les mesures proposées également aux autres élèves

Concernant leurs mesures, tous les enseignants, hormis une ayant rencontré une personne ressource, les proposent aux autres élèves doués. Nous pensons que de nombreuses raisons peuvent l'expliquer. Tout d'abord, plusieurs enseignants ont relevé que leur élève ne souhaitait pas être différent aux yeux de leurs camarades. Ainsi, en mettant à disposition aussi leurs mesures, cela permet de ne pas stigmatiser l'élève. En outre, comme l'a souligné M. Délitroz lors de notre entretien téléphonique, il est important d'encourager les mesures préconisées par le canton du Valais mais pas uniquement pour l'élève HP. En effet, il insistait sur le fait de ne pas les considérer comme des élèves à part.

2.1.4.5 Interprétation des propos concernant la prise en charge individuelle ou avec une tierce personne

Comme nous l'avons constaté dans notre grille d'analyse, quatre enseignants sur six ont pris en charge leur élève HP avec l'aide d'une tierce personne, à savoir l'enseignante d'appui.

Du côté des enseignants sans contact avec une personne ressource, deux d'entre eux ont fait appel à l'enseignante d'appui. Toutefois, cette aide était très brève. En effet, dans un cas, l'enseignante d'appui a côtoyé l'enfant HP à deux reprises, tandis que dans l'autre cas, cette prise en charge était presque forcée par les parents de l'élève et non pas proposée spontanément par l'enseignant. Celui-ci n'était d'ailleurs pas certain de son utilité.

Du côté des enseignantes en contact avec une personne ressource, deux d'entre elles ont pris en charge leur élève avec l'enseignante d'appui. Dans un cas, il s'agissait de discussions. Dans l'autre, l'enseignante d'appui a proposé diverses tâches afin de répondre aux besoins de l'élève HP.

Nous pouvons donc supposer que les enseignantes ayant fait appel à une personne ressource devaient prendre en charge des enfants HP rencontrant plus de difficultés. Par ailleurs, nous pensons qu'elles se sentaient moins aptes à gérer seules ces élèves en raison de leur manque d'expérience dans le domaine. Enfin, lors de notre rencontre avec

Mme Weinstein, celle-ci nous avait affirmé que le plus souvent les enseignants lui faisant appel étaient auparavant allés chercher de l'aide auprès de l'enseignante d'appui.

2.1.4.6 Interprétation des propos concernant les raisons de l'intervention d'une personne ressource

Diverses raisons ont poussé les enseignantes retenues pour notre travail à faire appel à une personne ressource. L'une d'entre elles relève le dégoût de son élève pour l'école, impliquant des notes basses et un manque de motivation. Dans notre cadre conceptuel, nous avons mentionné différentes causes des difficultés scolaires. Revol et Bléandonu (2010) ont affirmé que le manque de motivation est ressenti lorsque l'enseignement n'est pas adapté aux besoins de l'élève. Par conséquent, il peut très vite décrocher. Cet ennui débouche parfois sur une phobie scolaire. Dans le cas de cet élève, ces propos permettent de comprendre davantage ses difficultés. Mme Weinstein nous avait expliqué que la raison principale qui poussait le plus souvent les enseignants à faire appel à une personne ressource, était l'ennui. Elle affirmait aussi le refus de se mettre au travail, ou encore un manque de motivation. Nous remarquons que ces propos corroborent ceux évoqués ici par cette enseignante. Cette dernière s'est d'abord tournée vers le CDTEA pour rechercher de l'aide. Le CDTEA lui a conseillé de prendre contact avec une personne ressource. L'enseignante ne connaissait pas cette nouvelle mesure possible dans la classe.

Une autre enseignante y a fait appel car elle avait besoin d'aide. Elle avait déjà fait appel auparavant à une autre personne ressource, ce qui lui avait été très bénéfique.

Enfin, la dernière enseignante a fait intervenir la personne ressource suite à une demande des parents. Cette ultime raison corrobore les propos de Mme Weinstein. En effet, elle nous a confié que ce nouvel encadrement, à savoir les personnes ressources, a été mis en place suite à de nombreuses demandes de parents d'élèves HP.

Nous remarquons que les enseignantes ayant fait appel à une personne ressource devaient prendre en charge des élèves HP éprouvant plus de difficultés que les autres élèves HP de notre recherche. Il se peut également que les enseignantes avaient davantage de difficultés à gérer le comportement ou la motivation de leur élève. Nous pensons que pour la plupart de ces enseignantes, leur manque d'expérience face à ce type d'élèves et le manque de mesures mises à disposition pour les élèves HP ont été déterminants pour une demande d'intervention.

2.1.4.7 Interprétation des propos concernant les mesures proposées par la personne ressource

Nous nous sommes aperçue que les mesures proposées par la personne ressource étaient très variées et spécifiques à l'élève pris en charge. Cela peut être expliqué par les différents profils d'élèves HP qu'ont élaborés Betts et Neihart (1988). Ainsi, pour prendre en charge d'une manière vraiment spécifique, Mme Weinstein nous a précisé qu'elle observait l'élève. Puis, elle l'interroge pour connaître ses intérêts. Nous comprenons dès lors que les mesures fournies à ces trois enseignantes sont différentes.

Ainsi, pour l'élève de l'enseignante 4, elle a préconisé des activités sur l'ordinateur en mathématiques. Un exposé a aussi été proposé afin de viser ses intérêts et lui redonner goût à l'école.

Pour l'élève de l'enseignante 5, elle lui a notamment fait passer un contrat avec des objectifs permettant de lui redonner confiance en ses capacités.

Pour le dernier élève, elle a apporté de nouvelles idées aux mesures que l'enseignante adoptait déjà. Elle lui a aussi proposé un contrat avec des objectifs pour faciliter sa mise au travail. De plus, la mise en place d'un calendrier personnel lui a été très bénéfique.

Pour la personne ressource, il était important de partir des intérêts des élèves et de leurs besoins spécifiques afin de mettre sur pied des mesures adaptées. Afin d'éviter l'ennui

rencontré par plusieurs de ces élèves, elle préfère proposer diverses activités qui sortent du cadre scolaire telles que des jeux, des énigmes, des livres d'enquête, des projets, ... Ces idées sont présentes dans notre cadre conceptuel. Milliez, Laurier et Bossy (2013) attirent l'attention aux enseignants de ne pas toujours donner du travail supplémentaire qui soit trop répétitif et inutile pour l'élève HP. En préconisant d'autres activités, la personne ressource évite le piège de ce type d'enrichissement. Ainsi, l'élève est stimulé par son travail et ne s'ennuie plus, grâce aux activités intéressantes proposées par la personne ressource. L'élève est pris en compte au moyen de son profil individuel, ce qui est conseillé par Gardner à travers les intelligences multiples. Enfin, nous pouvons remarquer que la personne ressource met principalement en place deux types de différenciation : la différenciation des processus et celle des productions (Caron, 2003).

2.1.4.8 Interprétation des propos concernant les avantages, les désavantages et l'apport de l'intervention de la personne ressource

Maints avantages sont ressortis dans nos analyses quant à l'intervention de la personne ressource. En effet, les résultats obtenus montrent à quel point cette intervention a été bénéfique pour les élèves et pour les enseignantes. Pour appuyer cette idée, nous pouvons relever les propos positifs de toutes les enseignantes lors de nos entretiens.

Elles ont notamment mis en avant le soutien que leur avait apporté la personne ressource. Lors de notre discussion avec Mme Weinstein, elle nous a expliqué que son rôle consistait notamment à s'entretenir avec l'enseignant afin de l'accompagner et de trouver des solutions pour la prise en charge de l'élève. De plus, un contact est repris plus tard pour faire un bilan de la démarche. Nous percevons donc la richesse des partages de ces personnes afin d'aider les élèves et les enseignantes.

D'autres avantages relevés sont des éléments mentionnés qui concernent les propositions de la part de la personne ressource tels que des brochures détaillant la problématique de l'élève HP mais aussi le matériel mis à disposition. Lors de notre rencontre, la personne ressource nous a présenté un bon nombre de matériel très varié permettant de prendre en compte les intérêts des élèves. Nous avons été rassurée de constater que, si dans le futur nous devons prendre en charge des élèves HP, de nombreuses activités existaient. De plus, nous saurons vers quelle personne nous tourner en cas de besoin.

Quant aux désavantages, certaines enseignantes ont relevé le temps limité de la personne ressource pour le suivi des élèves. Nous comprenons qu'il est difficile de suivre chaque élève minutieusement. En effet, Mme Weinstein nous a expliqué que sa fonction de personne ressource n'était pas un poste à plein temps. En moyenne, elle travaille quatre périodes de quarante-cinq minutes par semaine. Par ailleurs, elle n'est épaulée que par Mme Lamon qui s'occupe de la région du Valais central. Ainsi, nous comprenons qu'il est difficilement envisageable de suivre tous les élèves sur le long terme.

Enfin, une enseignante s'est plainte d'avoir trop de matériel et qu'il était difficile de faire un choix. Nous pensons qu'il est toutefois profitable pour un enseignant d'en avoir suffisamment à disposition.

Finalement, les enseignantes ont relevé les apports suivants d'une telle intervention pour l'élève : la motivation retrouvée, la diminution, voire la disparition, d'appréhension pour se rendre à l'école et la confiance en soi. Cette dernière est essentielle d'après Laurent (2016). Il affirme que la véritable mission de l'école et des parents est un meilleur accompagnement de l'enfant sur la voie de l'épanouissement. De là découle la possibilité d'apprendre. Les apports, ressortis de notre analyse, mettent en évidence les bénéfices d'une telle intervention. En effet, si nous nous référons aux raisons de l'intervention, nous remarquons que celles-ci se sont améliorées (manque de motivation, appréhension, manque de confiance en soi, ...).

2.1.4.9 Interprétation des propos concernant les connaissances des personnes ressources

Désormais, nous nous penchons davantage sur les enseignants n'ayant pas fait appel à la personne ressource. A travers nos analyses, nous avons pu constater qu'ils connaissaient l'existence de la personne ressource, mesure qui a vu le jour en 2005. Toutefois, leurs propos ont été très brefs quant à ce sujet.

Nous pensons donc que cette mesure n'est pas suffisamment connue par les enseignants. Malgré le fait qu'elle ait figurée en décembre 2005 dans la revue Résonances, revue mensuel de l'Ecole valaisanne, nous pensons qu'il serait nécessaire de communiquer davantage cette mesure dans les établissements scolaires au moyen d'un document officiel (Résonances, 2005).

2.1.4.10 Interprétation des propos concernant les raisons de l'absence d'intervention d'une personne ressource

Les trois enseignants qui n'ont pas voulu demander l'intervention d'une personne ressource ont évoqué plusieurs raisons comme le fait que leur élève n'était pas en échec scolaire et ne présentait pas de problèmes de comportements. A cela s'ajoute les raisons suivantes : suivre le choix des parents et réutiliser divers matériels.

D'après nous, ces raisons sont justifiées. En effet, si un élève n'est pas en échec scolaire, il n'est pas forcément indispensable de faire appel à une personne ressource. De surcroît, s'il se comporte correctement en classe et ne perturbe pas les apprentissages des camarades, cela ne pose pas de problème. Concernant la raison en rapport avec le choix des parents, nous admettons bien évidemment que ce sont ces derniers qui décident au final des différentes démarches à adopter pour leur enfant. Dans ces cas, ils ne voulaient pas que la différence de leur enfant soit mise en avant, ce qui explique l'absence d'intervention. Lors de notre rencontre, Mme Weinstein relevait que les enseignants qui lui demandaient d'intervenir le faisaient pour des raisons majeures, du type : échec scolaire, manque de motivation, problèmes de comportement,...

Nous constatons dans ces trois situations, que tel n'est pas le cas. Enfin, elle ajoutait aussi que les enseignants mettant sur pied déjà passablement de différenciation, étaient des enseignants qui faisaient très peu appel à elle. En effet, elle explique cela du fait qu'ils répondent déjà à un certain nombre de besoins spécifiques de l'élève. Ces propos confirment nos analyses précédentes quant aux mesures mises en place par ces enseignants.

2.1.4.11 Interprétation des propos concernant les difficultés rencontrées

La dernière analyse réalisée sur les difficultés rencontrées est très riche. En effet, tous les enseignants relèvent en avoir rencontrées.

Concernant *les enseignants sans contact avec une personne ressource*, ils relèvent surtout la difficulté à gérer l'hypersensibilité et l'explicitation des stratégies. Nous ne sommes pas étonnée de remarquer ces deux aspects, car il s'agit de deux difficultés souvent relevées dans la théorie.

Effectivement, Siaud-Facchin (2008) mentionne que l'hypersensibilité, caractéristique affective, est l'une qui ressort le plus chez l'enfant HP. Elle souligne que celle-ci n'est pas perçue de la même façon selon l'entourage et que les capacités à la gérer varient d'un enfant à un autre. Cela se confirme dans les propos de l'enseignante 3 qui relève une seule difficulté, à savoir la gestion émotionnelle de l'élève.

En ce qui concerne les stratégies, il est souvent relevé dans les ouvrages que l'élève HP explique régulièrement sa manière de trouver une réponse par la simple affirmation « c'est comme ça ». Il ne donne pas une explication claire, ce qui est difficile à gérer pour l'enseignant. Tordjman (2010) et Laurent (2016) évoquent que cela est dû à l'illusion commune. Cela signifie que l'élève HP croit que les autres élèves de sa classe pensent de la même manière que lui. Pour y faire face, Milliez, Laurier et Bossy (2013) proposent d'enseigner des méthodes incitant l'élève à structurer ses pensées et son langage.

Concernant *les enseignantes ayant fait appel à une personne ressource*, celles-ci ont d'une manière générale été confrontées à davantage de difficultés. Les principales que nous avons relevées sont la prise en compte des besoins spécifiques, le renouvellement des activités, la fausse idée envers l'élève HP, l'évaluation des apprentissages et la patience. Concernant la difficulté à prendre en compte les besoins spécifiques des élèves et à renouveler des activités, nous pensons que ces aspects auraient été facilités si les enseignantes avaient eu l'occasion de suivre des cours spécifiques sur cette thématique durant leur cursus. Comme nous l'avons analysé, le cursus ne le propose que depuis peu en formation initiale. Cependant, les enseignants ont la possibilité de suivre des cours sur la surdouance en formation continue. Nous pensons donc qu'ils pourraient donner des clés afin d'aider la prise en charge de manière adaptée. Par ailleurs, dans notre partie théorique, nous avons souligné l'importance de stimuler l'enfant HP afin de lutter contre l'ennui. Néanmoins, Revol et Bléandonu (2010) mettent en garde de ne pas donner des tâches supplémentaires qui soient répétitives. En effet, en proposant ce type d'activités, l'élève aura l'impression de perdre son temps en raison d'une absence de créativité. Or, en 1975 Renzulli a mentionné dans son modèle intégratif du développement de l'enfant HP (Renzulli et Mönks) le facteur important de la créativité. En effet, ce facteur en interaction avec la précocité intellectuelle, l'assiduité et des facteurs environnementaux permettent à l'élève de se développer au mieux (Tordjman, 2010).

Enfin, les propos d'une enseignante concernant la fausse idée de croire que l'élève va bien, peuvent être reliés à l'idée souvent véhiculée dans notre société au sujet de la surdouance. En effet, comme nous l'avons mentionné dans la problématique, cette thématique a encore de la peine à faire reconnaître les besoins spécifiques de ces élèves. Selon nous, une des raisons qui peut l'expliquer est la vision avantageuse de l'élève HP dans la société. Clark et Schore (2008) affirment que la société doit briser les fausses représentations sur ces élèves. Effectivement, ils souffrent malgré leur intelligence hors norme. Par conséquent, leur scolarité peut être difficile à suivre.

2.2 Vérification des hypothèses

Pour commencer, rappelons notre **première** hypothèse valable pour l'ensemble des enseignants :

- 1a. *La prise en charge des enseignants correspondra en majorité aux mesures préconisées dans le rapport final du Valais (DECS, 2002).*
- 1b. *Les enseignants pratiqueront davantage l'enrichissement au détriment de l'approfondissement (DECS, 2002 ; Terrassier & Guillou, 2008 ; Milliez, Laurier & Bossy, 2013).*

Nous pouvons dire que l'hypothèse 1a a été confirmée par les analyses que nous avons menées. En effet, les enseignants mettent en place diverses mesures de différenciation dans leur classe comme des activités supplémentaires, des coins lectures, des exposés,.... De plus, une grande partie des interviewés pratiquent les différenciations de production, des processus et des structures. Cela nous amène à confirmer qu'en général ces mesures correspondent à celles préconisées par le canton du Valais (DECS, 2002). De plus, nous remarquons que la plupart des enseignants varient les mesures, ce qui est bénéfique pour l'élève HP.

D'autre part, concernant l'hypothèse 1b, elle aussi confirmée, nous constatons à travers nos analyses, que l'enrichissement est plus prôné par les enseignants que l'approfondissement. Une des raisons qui l'explique est la volonté de ne pas empiéter sur le programme scolaire de l'année suivante, et ainsi éviter que le même schéma se reproduise d'année en année.

Les autres hypothèses portaient sur des différences entre les enseignants ayant fait appel à une personne ressource et ceux n'y ayant pas fait appel.

Voici la **deuxième** hypothèse formulée de la sorte : *Les enseignants ne faisant pas appel à une personne ressource proposeront moins d'activités différenciées que les enseignants ayant fait appel à une personne ressource.*

Nous nous sommes rendu compte à travers nos analyses que cette hypothèse a été infirmée. Assurément, les enseignants sans contact avec une personne ressource proposent un large panel de mesures de différenciation pour prendre en charge les élèves HP. Ils prennent du temps pour leur consacrer suffisamment d'attention. Certes, les enseignants proposent de temps en temps des fiches complémentaires en guise d'enrichissement, mais pas seulement. En effet, leurs propos mettent en avant bien d'autres mesures telles que des lectures, des jeux, des enquêtes, des énigmes, du tutorat...

En outre, il est intéressant de relever qu'avant l'intervention de la personne ressource, les enseignantes ayant fait appel à cette dernière proposaient moins d'activités différenciées que les autres enseignants. Après l'intervention de la personne ressource, nous constatons que le nombre d'activités proposées, toutes catégories confondues, est relativement semblable.

Enfin, la **troisième** hypothèse est formulée ainsi : *Les enseignants faisant appel à une personne ressource feront face à des élèves HP rencontrant plus de difficultés scolaires et affectives que les élèves HP des enseignants n'ayant pas fait appel à une personne ressource.*

Suite à nos analyses, nous avons pu confirmer cette ultime hypothèse. En effet, nous constatons que les élèves d'enseignantes en contact avec une personne ressource éprouvent des difficultés plus importantes. D'une part sur le plan scolaire, ces élèves ne sont pas en situation d'échec mais leurs résultats ne sont en général pas bons, à l'inverse des élèves de l'autre catégorie. D'autre part sur le plan affectif, ils sont plus sensibles, puisque les enseignantes nous ont notamment révélé qu'ils faisaient des crises et pleuraient par dégoût de l'école. Par ailleurs, la plupart de ces élèves ont un besoin fort d'être sans cesse avec leurs parents, ce qui explique leur manque de maturité affective. Enfin, une des élèves souffre de dépression.

Evidemment, du côté des enseignants sans contact avec une personne ressource, leur élève HP rencontre des difficultés mais dans une moins grande mesure, et quasiment pas sur le plan affectif. Nous pouvons donc affirmer que ces élèves HP des trois enseignantes en contact avec la personne ressource rencontrent davantage de difficultés que les élèves HP de l'autre catégorie.

A présent, il est possible de répondre à notre question de recherche et ses sous-questions qui étaient :

Dans quelle mesure l'enseignant prend-il en charge les élèves HP afin de répondre à leurs besoins spécifiques ?

Y a-t-il des différences de prise en charge entre un enseignant ayant fait recours à une personne ressource et un enseignant n'ayant pas fait recours à celle-ci ? Cette prise en charge correspond-elle aux mesures préconisées dans la classe et est-elle adaptée à l'élève HP ?

Cette partie empirique de notre travail aura permis au lecteur, nous l'espérons, de remarquer que l'enseignant prend en charge de différentes manières l'élève HP en vue de répondre à ses besoins.

En effet, nous avons constaté que certaines enseignantes ont opté pour une mesure récente proposée par le Service de l'enseignement valaisan, à savoir l'intervention d'une personne ressource. A travers nos analyses, nous nous sommes rendu compte que cette intervention était souvent demandée dans des cas relativement difficiles à différents

niveaux tels que l'école et l'affect. En effet, ces enseignantes ont mentionné un plus grand nombre de difficultés dans la prise en charge que les autres enseignants. Avec l'intervention d'une personne ressource, les enseignantes bénéficiaient d'un soutien pour la prise en charge des élèves HP. Afin de répondre au mieux à leurs besoins, la personne ressource a beaucoup observé et dialogué avec les élèves en question. Il en a résulté un grand nombre d'activités (exposés, jeux, ...) visant les intérêts de ces derniers. Aussi, un contrat avec des objectifs a été proposé aux élèves, ce qui leur a permis de travailler leurs points faibles. En plus de l'intervention d'une personne ressource, ces enseignantes ont aussi pris en charge l'élève HP en proposant des mesures d'enrichissement.

Concernant les enseignants sans contact avec une personne ressource, outre l'enrichissement, la plupart d'entre eux ont également proposé de l'approfondissement. Les enseignants de cette catégorie ont également fourni beaucoup d'activités pour les élèves HP. Nous pouvons supposer que ces enseignants ont pris en charge l'élève HP sans l'aide d'une personne ressource grâce à leur plus grande expérience face à cette problématique. En effet, nous avons remarqué dans nos analyses que cette catégorie d'enseignants avait auparavant été confrontée à d'autres élèves HP. Cela explique certainement une partie de bon nombre d'activités qu'ils ont pu réutiliser au profit des élèves HP en question dans ce travail. En outre, la plus grande implication de ces enseignants, par rapport à ceux ayant eu contact avec une personne ressource, peut également expliquer cette profusion d'activités.

Finalement, nous pouvons affirmer que la prise en charge des enseignants interpellés correspond aux mesures préconisées dans la classe par le canton du Valais. Pour s'en convaincre, il suffit de citer quelques éléments détaillés dans notre cadre conceptuel, comme l'enrichissement par la différenciation et l'intervention d'une personne ressource. Bien entendu, tous les éléments préconisés n'ont pas été mis sur pied par les enseignants comme la mise en place d'un portfolio. Toutefois, bon nombre d'autres mesures ont été entreprises. Par ailleurs, ces mesures figurent dans les différents ouvrages théoriques consultés pour la rédaction de ce travail. La prise en charge a été adaptée selon les besoins des élèves. Pour s'en convaincre, les enseignants nous ont affirmé qu'avec leurs mesures respectives, de très bonnes améliorations ont eu lieu au fur et à mesure de l'année scolaire.

IV CONCLUSION

Dans cette dernière partie, nous souhaitons préciser que l'analyse et l'interprétation des résultats ne prétendent aucunement être exhaustives. C'est la raison pour laquelle une analyse critique, puis des pistes de prolongements, seront proposées ci-dessous.

Arrivé au terme de notre recherche, nous désirons porter un regard critique sur l'ensemble de la démarche effectuée.

Dans un premier temps, abordons plusieurs aspects concernant l'introduction et la partie théorique. Nous pensons avoir réussi à démontrer l'intérêt de travailler ce thème pour un meilleur encadrement au niveau scolaire. La surdouance est un sujet d'actualité, qui prend de plus en plus d'ampleur. Nous avons pu le constater par le biais des ouvrages, de notre formation, d'une conférence et des propos des enseignants interrogés. En effet, aujourd'hui il n'y a pas plus d'enfants HP qu'auparavant. La différence est qu'actuellement ces élèves sont plus détectés, car notre société accepte de moins en moins leurs souffrances.

Concernant le cadre conceptuel, élaboré suite à de nombreuses lectures et aux entretiens avec Mmes Weinstein et Lamon ainsi qu'avec M. Délitroz, il nous semble complet. Ce travail de longue haleine nous a demandé une grande capacité de synthèse vu l'étendue des informations à propos de ce sujet.

Quant à la question de recherche, celle-ci était très large. En effet, nous l'avons remarqué du fait qu'elle prenait en compte beaucoup d'éléments présents dans le cadre conceptuel. Bien qu'elle fût vaste, la question de recherche était pertinente. En effet, nous n'avons pas seulement cherché à savoir si les enseignants mettaient en place de la différenciation au sein de leur classe pour les élèves HP, mais nous avons voulu aller plus loin en sachant comment ils la mettaient concrètement en place. Pour nous aider à y répondre, les différents tableaux d'analyse nous ont permis de faciliter la récapitulation des propos des enseignants.

Au sujet de la méthode utilisée pour notre recherche, nous avons opté pour des entretiens semi-directifs. Nous pensons que ce choix a été adéquat. En effet, cette méthode nous a permis de rencontrer directement les enseignants. Nous avons pu ainsi récolter précisément leurs impressions et leurs expériences concernant cette thématique. Par ailleurs, en choisissant cette méthode d'investigation, nous avons l'opportunité de rebondir sur les éléments les plus intéressants. Toutefois, nous relevons un désavantage, il s'agit des retranscriptions qui nous ont pris énormément de temps. Au final, nous pouvons néanmoins évaluer positivement cette méthode, puisqu'elle nous a permis de mener à bien notre analyse et notre interprétation.

Quant à l'échantillon de notre recherche, il se composait de six enseignants travaillant dans le même degré, à savoir en 5H. Nous sommes consciente que notre recherche n'est donc pas représentative de la réalité, en raison de la petite taille de notre échantillon. Assurément, interroger trois enseignants de chaque catégorie n'est de loin pas suffisant pour généraliser nos résultats sur l'ensemble des enseignants. Cependant, nous ne tenions pas à ce qu'il en soit ainsi. En effet, le but ici n'était pas de tendre vers une généralisation. De plus, la prise en charge pouvait différer selon les enseignants en raison de divers paramètres comme la situation scolaire et l'intégration de l'élève.

Dans un deuxième temps, passons à la partie empirique de notre travail. En toute humilité, nous reconnaissons que les résultats et les interprétations de notre recherche sont à appréhender avec beaucoup de précaution. En cause, le fait que divers éléments ont pu fausser les données de ce travail.

Concernant l'analyse des données, celle-ci a pu être élaborée grâce aux différents tableaux d'analyse. Nous tenons à souligner qu'il n'était pas simple de réaliser ces tableaux en y insérant les informations clés tirées de nos entretiens. Ces tableaux ont été très utiles pour ordonner les propos des enseignants et pour nous permettre d'effectuer l'analyse et l'interprétation.

Enfin, l'interprétation des données, se voulant objective, est indéniablement teintée de subjectivité, car réalisée par nos soins. Ainsi, certains éléments, sur lesquels nous avons personnellement mis l'accent, à la lumière de notre propre « objectivité », auraient pu être rapidement écartés par une tierce personne.

Pour toutes les raisons mentionnées ci-dessus, la validité des résultats et des conclusions tirées peuvent donc être discutées. En dépit de ces quelques critiques, notre travail suit un fil rouge regroupant les différentes étapes de la recherche. La problématique, le cadre conceptuel, le questionnement, la méthode, l'analyse et l'interprétation sont cohérents.

Prolongements et perspectives

En guise de point final, nous proposons quelques prolongements dans l'optique d'élargir notre recherche sur cette vaste thématique.

En premier lieu, nous pourrions sélectionner dans notre échantillon autant de femmes que d'hommes. Ainsi, il aurait été intéressant de voir si le genre de l'enseignant influence la prise en charge.

Outre le genre des enseignants, nous pourrions aussi nous demander si la prise en charge diffère selon le sexe de l'enfant HP. Dans notre mémoire, tous les élèves étaient de sexe masculin, à l'exception d'une élève. Cela ne nous permet pas d'analyser si la prise en charge diverge selon le genre.

En deuxième lieu, nous pourrions comparer les pratiques des enseignants de deux degrés différents. Rappelons-nous, dans notre cas, il s'agissait uniquement d'élèves HP de 5H. Or, en comparant la prise en charge dans différents degrés, nous pourrions certainement nous attendre à de grandes différences.

En troisième lieu, il serait envisageable de nous focaliser sur des élèves HP éprouvant tous de grandes difficultés, voire étant en situation d'échec scolaire. Il serait intéressant de nous pencher davantage sur la question de l'échec scolaire. Nous pourrions approfondir les causes spécifiques selon le sexe des enfants.

Ensuite, le fait de procéder à des entretiens avec des élèves HP plus âgés ayant eu droit à une intervention d'une personne ressource, représenterait un prolongement qui permettrait de compléter nos résultats quant à la prise en compte des besoins et aux apports de cette tierce personne. Nous pourrions voir d'éventuelles influences dans la suite du cursus scolaire de ces élèves.

A cela s'ajoute aussi la possibilité d'entreprendre une recherche sur les élèves HP ayant bénéficié d'un saut de classe, chose qui n'a pas été faite pour les élèves étudiés dans ce mémoire. En effet, nous pourrions interroger des élèves HP plus âgés sur leur vécu et analyser l'apport de cette mesure d'accélération.

Ayant focalisé notre recherche au niveau micro, à savoir celui de la classe, nous pourrions envisager de poursuivre notre travail en s'intéressant à d'autres niveaux comme ceux de l'établissement scolaire ou de la région que nous avons exposés brièvement dans ce travail.



En dernier lieu, nous pourrions comparer la prise en charge des élèves HP entre le Haut-Valais et le Bas-Valais. Nous avons vu que la situation quant à cette thématique diffère selon les régions suisses. En raison du bilinguisme en Valais, nous pourrions nous attendre à ce que dans le Haut-Valais, les pratiques se rapprochent de celles de la Suisse alémanique. Nous pourrions aussi comparer la prise en charge entre deux cantons comme Vaud et Valais afin de voir les différences. Comme nous l'avons relevé, le regroupement scolaire n'est pas une mesure encouragée dans la partie francophone de notre canton, à l'inverse du canton de Vaud. Il serait donc intéressant de voir les bénéfices de chacune des mesures envisagées dans ces cantons.

Désormais, nous sommes arrivée au terme de ce travail de fin d'études, qui fut très enrichissant pour nos expériences professionnelles et personnelles. Nous remercions les lecteurs et espérons qu'il aura suscité leur intérêt pour ce domaine passionnant.

V RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bersier, M., Beckers, V. & Addor, N. (2001). Les multiples causes de l'échec ou de la réussite scolaires des surdoués : un essai d'explication. In D. Wolf (Eds.), *L'accompagnement des enfants surdoués : un défi à la mode ?* Lucerne : SZH/CSPS.
- Betts, G. T. & Neihart, M. (1988). Profiles of the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248-253.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (2007). *L'enquête et ses méthodes. L'entretien*. Paris : Armand Colin.
- Bléandou, G. & Revol, O. (2010). Précocité, talents et troubles des apprentissages. *Approche Neuropsychologique des troubles d'apprentissages*, 371-382.
- Bougeard, N. (2007). Surdoués. Et s'ils étaient des enfants comme les autres ? *L'Hebdo*, pp. 43-46.
- Campenhoudt, L. V. & Quivy, R. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales* (4e édition revue et augmentée). Paris : Dunod.
- Caron, J. (2003). *Apprivoiser les différences: Guide sur la différenciation des apprentissages et la gestion des cycles*. Montréal : Les Editions de la Chenelière.
- Chapelle, G. G. (2010). *Enseigner aux élèves à hauts potentiels*. Repéré à <http://www.enfantspreoces.info/wp-content/uploads/2014/12/Enseigner-aux-%C3%A9l%C3%A8ves-%C3%A0-hauts-potentiels-brochure-d-information-ressource-9920.pdf>
- Clark, C. & M. Shore, B. (2008). *L'éducation des élèves à haut potentiel*. Paris : UNESCO.
- Daeppen, K. (2003). *Etude sur la prise en charge des élèves intellectuellement précoces: revue de littérature*. Unité de recherche pour le pilotage des systèmes pédagogiques (URSP).
- Delaubier, J.-P. (2002). Des réponses en France et à l'étranger, *La scolarisation des élèves « intellectuellement précoces »*. Rapport à Mr le Ministre de l'éducation nationale. Paris.
- Département de l'Education, de la Culture et du Sport (DECS). (2002). *Scolarisation des enfants à haut potentiel en Valais. Rapport final du groupe de travail*. Sion.
- Elliot, N., Doxey, E. & Stephenson, V. (2009). *L'école inclusive*. Montréal: Chenelière Education.
- Fouchey, M. (2007). Le K-ABC. Repéré à <http://psychologie-m-fouchey.psyblogs.net/?post/Le-K-ABC>
- Gomez, J.-F. (2005). *Le temps des rites : handicaps et handicapés*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Gouillou, P. (2002). Le QI (Quotient Intellectuel). *Approche Neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant (A.N.A.E)*, 14(67), 83-90.

- Guillou, G. (2011). Comment fonctionne un HP ? Repéré à <http://www.cise.fr/index.php/cise/lassociat/blog/comment-fonctionne-un-hp>
- Jankech, C. & Anthamatten, J.-C. (2007). L'échec scolaire de l'enfant et l'adolescent à haut potentiel intellectuel. Une prise en charge pédagogique. *L'Éducateur* 10,1-3.
- Laurent, J.-F. (2016, janvier). *Autorité, Confiance en soi, Emotions – Accompagner son enfant vers la voie de l'épanouissement à l'école comme à la maison*. Communication présentée à l'Aula du Lycée-Collège de la Planta, Sion.
- Louis, J.-M. (2014). *Mon enfant est-il précoce ? - Comment l'aider et l'intégrer en famille et à l'école* (4^e ed.). Paris : InterEditions.
- Louis, J.-M. & Ramond, F. (2007). *Scolariser l'élève intellectuellement précoce*. Paris : Dunod.
- Lovey, J.-F. (2010). *Scolarisation des enfants à haut potentiel : Cadre pédagogique et organisationnel*.
- Lubart, T. (2006). *Enfants exceptionnels : Précocité intellectuelle, haut potentiel et talent*. Paris : Bréal.
- Melly, J. & Spörri, P. (2015). *Ordonnance relative à l'évaluation du travail des élèves à l'école obligatoire*.
- Milliez, N., Laurier, M. & Bossy, L. (2013). *Conseils pour la scolarité des Enfants Intellectuellement Précoces / Haut potentiel*. Repéré à http://icp.ge.ch/dip/fc/IMG/pdf/po-13723_conseils-pour-eip.pdf
- Mounoud, P. (1992). Les concepts d'équilibration et de structure chez Piaget dans "La Naissance de l'Intelligence" (1936) et "La Construction du Réel" (1937). In D. Maurice & J. Montangero (Eds.), *Equilibre et équilibration dans l'oeuvre de Jean Piaget et au regard de courants actuels*. Genève : Fondation Archives Jean Piaget.
- Perrenoud, P. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris : ESF Editeur.
- Perrodin-Carlen, D. (2007). *Et si elle était surdouée ? : Un guide pour sensibiliser les parents, les enseignants et les autorités scolaires* (2^e ed.). Lucerne : Edition SZH/CSPS.
- Quinquis, A., Richard, C. & Thoinet, A. (2013). *Signes d'appel des troubles neurovisuels*. (Mémoire, Université Claude Bernard Lyon 1, Lyon). Repéré à <http://bibnum.univ-lyon1.fr/nuxeo/nxfile/default/e629aec5-8b4a-4857-8183-bdfba0839eb6/blobholder:0/Mor%202013%20Quinquis%20Richard%20Thoinet.pdf>
- Résonances. (2005). Une personne-ressource pour les enfants à haut potentiel. *Résonances*, décembre(4),49.
- Revol, O., Louis, J. & Fournier, P. (2002). Les troubles du comportement chez l'enfant précoce. *Approche Neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant (A.N.A.E)*, 14(67), 120-124.
- Robert, G. & Association Collectif HP. (2011). Hauts potentiels, reconnaître et promouvoir. *Educa.Guides*, 1-40.

- Robinson, K. (2006). *Comment l'école tue la créativité* [Vidéo en ligne]. Repéré à <http://www.letudiant.fr/educpros/actualite/ken-robinson-a-paris-l-innovation-en-debat-a-l-occasion-du-salon-des-grandes-ecoles/les-meilleures-interventions-de-ken-robinson-en-video.html>
- Siaud-Facchin, J. (2008). *L'enfant surdoué : L'aider à grandir, l'aider à réussir*. Paris: Odile Jacob.
- Smutny, J. F., Walker, S. Y. & Meckstroth, E. A. (2008). *Enseigner aux jeunes enfants doués en classe régulière*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Terrassier, J.-C. (2002). La dyssynchronie, l'effet Pygmalion négatif, QI compensé. *Approche Neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant (A.N.A.E)*, 14(67), 132-136.
- Terrassier, J.-C. (2011). *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante* (9^e ed.). Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.
- Terrassier, J.-C. & Gouillou, P. (2008). *Guide pratique de l'enfant surdoué : Repérer et aider les enfants précoces* (7^e ed.). Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.
- Tordjman, S. (2010). *Aider les enfants à haut potentiel en difficulté : Repérer et comprendre, évaluer et prendre en charge*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

VI ANNEXE

- Annexe 1 : grille d'entretien

Annexe 1 : grille d'entretien

Thèmes	Indicateurs	Questions
L'interviewé(e)	<ul style="list-style-type: none"> • Genre • Âge • Formation • Années d'expérience • Lieux d'enseignement 	<ul style="list-style-type: none"> • Pouvez-vous vous présenter brièvement ? • Quel est votre parcours professionnel ?
La prise de conscience	<ul style="list-style-type: none"> • Découverte du phénomène 	<ul style="list-style-type: none"> • Quand avez-vous entendu parler pour la première fois d'enfants HP ? Par quel biais ?
L'influence de l'entourage	<ul style="list-style-type: none"> • Manière d'appréhender le sujet 	<ul style="list-style-type: none"> • Avez-vous dans votre entourage un enfant identifié HP ?
Les connaissances sur la thématique	<ul style="list-style-type: none"> • Caractéristiques de l'élève HP • Formation initiale • Formation continue (conférences, cours, ...) • Intérêts (lectures, ...) 	<ul style="list-style-type: none"> • Selon vous, quelles sont les principales caractéristiques d'un élève HP ? • Avez-vous suivi des cours concernant la surdouce lors de votre formation initiale et/ou formation continue ? Si oui, à quelle fréquence et comment ? • Avez-vous approfondi ce sujet ? Par quels moyens ?
L'identification	<ul style="list-style-type: none"> • Date 	<ul style="list-style-type: none"> • Quand l'élève a-t-il été identifié HP ?
Le pressentiment de la surdouce	<ul style="list-style-type: none"> • Personne ayant permis l'identification 	<ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que les parents se doutaient d'une surdouce ? • Était-ce votre collègue ? • Est-ce vous ?
L'élève HP	<ul style="list-style-type: none"> • Caractéristiques • Relations avec les camarades 	<ul style="list-style-type: none"> • Pouvez-vous me décrire l'élève HP ? Quelles sont ces particularités et ces besoins spécifiques ? • Eprouvait-il des difficultés ? Si oui, dans quelle(s) branche(s) ? • Quelles relations avait-il avec ses camarades de classe ?
L'influence sur la prise en charge	<ul style="list-style-type: none"> • Expériences antécédentes • Mesures préconisées par le canton du Valais 	<ul style="list-style-type: none"> • Avez-vous déjà accueilli un ou des élève(s) HP avant l'année scolaire 2014/2015 ? Si oui, combien ? • Connaissez-vous les mesures préconisées par le canton du Valais pour un élève HP évoluant dans une classe régulière ? Si oui, que pensez-vous de ces dernières ?

<p>La prise en charge</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mesures adoptées pour l'élève HP • Mise en place des mesures • Collaboration avec d'autres enseignants • Personnes-ressource 	<ul style="list-style-type: none"> • Quelle(s) mesure(s) avez-vous mis en place pour cet élève HP ? • Proposiez-vous ces mesures dans toutes les branches ? • Pratiquez-vous la différenciation des contenus des méthodes ou autres ? • Mettiez-vous en place davantage d'exercices d'enrichissement que d'approfondissement ? • Proposiez-vous parfois ces mesures pour d'autres élèves de la classe ? • Preniez-vous en charge l'élève HP individuellement ou avec l'aide d'un enseignant d'appui ou avec l'aide d'une tierce personne ? Si oui, qu'est-ce que cela vous a apporté ? • Pour quelle(s) raison(s) avez-vous fait appel à une personne ressource ? • Quelles étaient les mesures que cette personne a mises en place ? • Quels étaient les avantages et les désavantages d'avoir fait appel à cette personne ? • Qu'en a retiré l'élève ? Qu'en ont retiré la personne ressource et vous-même ? • Avez-vous déjà entendu parler des personnes ressources pour les élèves HP ? Si oui, pourquoi n'aviez-vous pas fait appel à une d'entre elles ? • Quelles sont les difficultés rencontrées avec une telle prise en charge ?
---------------------------	---	---

- Questions de couleur noire posées aux six enseignants.
- Questions de couleur orange posées aux trois enseignantes ayant fait appel à une personne ressource
- Questions de couleur verte posées aux trois enseignants n'ayant pas fait appel à une personne ressource



ATTESTATION D'AUTHENTICITÉ

Je certifie que ce mémoire constitue un travail original et j'affirme en être l'auteur. Je certifie avoir respecté le code d'éthique et la déontologie de la recherche en le réalisant.

Salins, le 22 février 2016

Florence Fournier