

Alaric Kohler et Michèle Besombes Fontaine

Les élèves « surdoué·e·s » ou « HPI » : divergences entre les représentations d'enseignant·e·s, les diagnostics et les stratégies mises en place pour accompagner les difficultés en classe

Résumé

Cette recherche décrit les représentations qu'ont les enseignant·e·s des élèves « surdoué·e·s » ou « HPI » et les stratégies qu'ils-elles mettent en place pour accompagner leurs difficultés. Les tensions que vivent les enseignant·e·s découlent de la double mission du système scolaire, entre injonctions de sélection et de développement de l'enfant, et ont de fortes incidences pédagogiques. Leurs représentations sont peu congruentes avec le diagnostic posé et avec les difficultés réelles de ces élèves dans leur classe, qui semblent surtout liées à la posture de l'enseignant·e face à la diversité.

Zusammenfassung

Diese Studie untersucht die Vorstellungen, welche Lehrpersonen von hochbegabten Schülerinnen und Schülern haben. Welche Strategien verwenden die Lehrpersonen, um die Lernenden bei ihren Schwierigkeiten zu begleiten? Dabei stehen die Lehrpersonen in einem Spannungsfeld, was sich stark auf ihre Unterrichtstätigkeit auswirkt. Die Spannungen ergeben sich aus der doppelten Aufgabe des Schulsystems: zwischen Selektion und Förderung des Kindes. Die Vorstellungen der Lehrpersonen erweisen sich als wenig kongruent mit der gestellten Diagnose und den tatsächlichen Schwierigkeiten, mit denen die betroffenen Lernenden in der Schule konfrontiert sind. Die Vorstellungen scheinen die in erster Linie mit der Haltung der Lehrpersonen gegenüber Diversität zu tun haben.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2021-12-07

Introduction

Pourquoi les élèves dit·e·s « surdoué·e·s » ou « à haut potentiel intellectuel » (HPI) auraient-ils-elles des difficultés en classe, jusqu'à être envoyé·e·s en consultation pour un diagnostic, au lieu de se retrouver à leur aise en milieu scolaire, milieu social focalisé sur le développement intellectuel et l'acquisition de connaissances ?

L'utilisation courante de la catégorie « HPI » est révélatrice de la volonté de distinguer socialement ces élèves.

Cette question interpelle non seulement les caractéristiques de ces élèves, comme en témoigne l'abondante littérature procédant

à partir d'observations et de synthèses personnelles, sans fondements scientifiques (p. ex. Terrassier & Gouillou, 1998/2019; Siaud-Facchin, 2016), mais aussi les prétendues qualités du système scolaire, en particulier sa capacité à offrir un milieu favorable au développement de tou·te·s les élèves. Au niveau sociologique, cette question appelle une explication de l'introduction – notamment dans les textes politico-administratifs du système scolaire – d'une catégorie « HPI », dont la spécificité clinique n'est pas établie en psychologie. L'utilisation courante de cette catégorie est révélatrice de la volonté de distinguer socialement ces élèves. Elle révèle parfois des enjeux idéologiques sur les rapports douteux entre intelligence et hérédité (Gould, 1983 ;

Sorsana & Tartas, 2018), pourtant démentis par la science (Duru-Bellat & Fournier, 2007). Pour rappel, le test de QI a été développé et introduit à la suite d'une commande de l'État français, répondant à la demande des familles aisées qui s'indignaient que leurs enfants partagent la même classe que ceux-celles des milieux plus modestes, prétendant que leur potentiel de développement s'en trouverait réduit. Aussi indigne paraît cette revendication aujourd'hui, elle a néanmoins conduit à généraliser l'instrument encore utilisé à ce jour pour déterminer, entre autres, si un élève est « HPI ».

Pour un-e enseignant-e spécialisé-e, la catégorie « HPI » fait l'objet d'une autre attente, plus technique: pourrait-on mieux comprendre la spécificité des difficultés que rencontrent ces élèves dans leur classe, en les regroupant dans un diagnostic « HPI » et en énonçant des recommandations d'accompagnement qui leur seraient spécifiques? Pour répondre à cet espoir, il ne suffit pas de se reposer sur le mythe d'une mesure de l'intelligence et d'établir la précocité intellectuelle de ces élèves, puisqu'il s'agit de regrouper dans cette catégorie un genre de difficultés d'adaptation au milieu scolaire. La capacité d'adaptation constitue l'une des meilleures définitions¹ de l'intelligence (Piaget, 1964) et les difficultés perçues nécessitent une prise en compte de la situation (Gremion & Gremion, 2020): elles ne peuvent être attribuées à l'élève seul-e avant toute investigation. L'importance de la situation dans la construction des phénomènes sociaux – particulièrement des jugements comme celui qui conduit à considérer un-e

élève en difficulté – a été mise en évidence dans de nombreux travaux sur la fabrication sociale de la réalité (Berger & Luckmann, 1966), notamment via les représentations sociales (Jodelet, 1989), telles que celle de l'intelligence (Mugny & Carugati, 1985) qui peut servir à maintenir une idéologie ou se déresponsabiliser. Une recherche sur les situations de malentendu met en évidence la fabrication sociale de l'erreur (Kohler, 2020), en se focalisant sur les divergences entre les points de vue: lorsqu'elles sont attribuées aux conceptions des élèves (voire à leur « intelligence ») plutôt qu'aux processus de communication où elles émergent, elles soutiennent des représentations aux enjeux idéologiques (p. ex. « les filles sont moins fortes que les garçons en physique ») et entravent le processus d'apprentissage.

La présente recherche se focalise sur les divergences entre les représentations du « HPI », les pratiques rapportées par les enseignant-e-s, les spécificités décrites dans la littérature et la pratique du diagnostic des élèves. Ces divergences fournissent, si elles existent, des indices que la catégorie « HPI » procède d'une construction idéologique plutôt que d'un modèle scientifique. Si, au contraire, la catégorie « HPI » permet un meilleur accompagnement des élèves, nous pourrions établir que :

- le diagnostic « HPI » regroupe des élèves similaires sous un certain rapport, et différent-e-s des autres sous le même rapport (critère de la spécificité clinique de la catégorie);
- au diagnostic « HPI », établi hors contexte², correspondent des difficultés spécifiques

¹ Jacquard (1991) la définit comme « l'ensemble des activités cérébrales qui nous permettent d'imaginer, comprendre, garder en mémoire, aimer, raisonner, etc. » (p. 143).

² Dans la pratique majoritaire actuelle du diagnostic des services psychologiques, celui-ci n'est pas posé à la suite d'une observation des élèves en classe dans le contexte de leur pratique scolaire.

- en milieu scolaire qui « collent » à la spécificité du groupe catégoriel ;
- la représentation qu'ont les enseignant-e-s de ces difficultés, ou des spécificités des élèves « HPI », leur permet de mettre en œuvre des stratégies d'accompagnement adéquates, au sens où elles réduisent ces difficultés, voire les font disparaître.

De ces conditions est issue la question de recherche : les représentations des enseignant-e-s des élèves « HPI », les critères de la littérature y relatifs, les diagnostics portés par les services psychologiques et les stratégies que les enseignant-e-s mettent en œuvre pour réduire les difficultés des élèves constatées dans leurs pratiques réelles sont-ils congruents ?

Si ces éléments divergent fortement entre eux dans l'usage concret de la catégorie « HPI », les conditions énoncées ci-dessus ne sont pas remplies. Cela engendre deux conséquences importantes. Premièrement, sur le plan théorique, il convient de trouver une autre explication au succès de l'utilisation de la catégorie « HPI » que son utilité technique, par exemple sous la forme d'une fonction idéologique du concept « HPI ». Deuxièmement, sur le plan pratique, il convient d'explorer d'autres procédés pour seconder les enseignant-e-s, le procédé d'identification d'une catégorie d'élèves par un diagnostic ne tenant pas ses promesses d'outillage efficace.

La question de recherche se décline en trois hypothèses spécifiques :

1. le récit des doutes, des tensions et des dilemmes des enseignant-e-s dans leurs pratiques évaluatives d'élèves « HPI » est un moyen d'approcher et de décrire leur travail réel ;

2. des élèves intellectuellement capables échouent à l'école : ce profil conduit les enseignant-e-s à leur attribuer un profil « HPI » ;
3. cependant, les difficultés de ces élèves s'expliquent plutôt par leur non-respect des règles implicites qui ont cours à l'école, un manque de maîtrise du métier d'élève (Perrenoud, 1984, 1995).

Méthodologie

Cette recherche est une étude de cas à laquelle cinq enseignant-e-s vaudois et bernois des cycles 1 et 2 ont participé, dont quatre femmes et un homme³. La sélection s'est faite au hasard jusqu'à atteindre un échantillon de 10 élèves (4 filles et 6 garçons, 3H à 8H) considérés par leurs enseignant-e-s comme « surdoué-e-s » ou « HPI » (dont 5 ont reçu un diagnostic HPI).

La récolte de données comprend des entretiens semi-directifs et la transmission de documents scolaires (exercices, évaluations écrites avec correction, etc.)⁴. L'étude de cas est centrée sur ces 10 élèves, et décrit, sur la base des propos des enseignant-e-s :

- les difficultés que rencontrent ces élèves en classe ;
- les stratégies qu'ils-elles mettent en œuvre pour y remédier et leur jugement quant à leur efficacité ;
- les dilemmes qu'ils-elles rencontrent relativement à ces élèves, dans leur pratique, en relation avec la double finalité du système scolaire ;
- le diagnostic effectué quant aux élèves concerné-e-s, le cas échéant.

³ Proportion correspondant à la mixité du milieu professionnel des enseignant-e-s du primaire.

⁴ Pour plus de détail sur la méthodologie, les analyses et les résultats, voir Besombes Fontaine (2019).

Les enseignant-e-s sont interrogé-e-s quant à leurs représentations des élèves « HPI » en général, de manière à contraster ces représentations avec leur récit des difficultés particulières que rencontrent les élèves constituant le « cas » de l'étude. Les entretiens ont été transcrits puis codés selon deux grilles d'analyse : l'une reportant les caractéristiques des enfants HPI mentionnées dans la « fiche d'informations à l'intention des enseignant-e-s sur le HPI » (Ayer, 2017) et, l'autre, des indicateurs d'une maîtrise du métier d'élève (« respect de la mise en page », « ne sait pas s'organiser », etc.).

Une analyse des évaluations en géographie, français et mathématiques réalisées par deux élèves et corrigées par les mêmes enseignant-e-s, complète les données. Elle permet de décrire le type d'erreurs lors de ces évaluations, en particulier de repérer des difficultés liées au métier d'élève.

Résultats

Les dix élèves considérés « HPI » par les enseignant-e-s ont d'excellents résultats scolaires, sauf un, mais les enseignant-e-s estiment pour quatre supplémentaires qu'ils-elles n'ont pas des notes qui reflètent leurs compétences réelles. Les élèves concernés sont tous des garçons, un seul est diagnostiqué HPI. Ces cinq élèves ne maîtrisent pas le métier d'élève, ce qui est confirmé par l'analyse des évaluations. Lorsqu'ils-elles les décrivent, les enseignant-e-s mentionnent principalement des difficultés en lien avec le métier d'élève et des perturbations en classe.

Certaines spécificités des élèves « HPI » (Ayer, 2017) n'apparaissent pas dans le récit des enseignant-e-s, soit qu'elles échappent à leur observation, soit

qu'elles ne se manifestent pas, notamment : la mémoire exceptionnelle, les dys-synchronies⁵, l'hyperesthésie⁶. En outre, les élèves diagnostiqués ne correspondent pas plus aux caractéristiques « HPI » que les élèves non diagnostiqués. L'analyse montre que la catégorie « HPI » permet surtout, du point de vue des enseignant-e-s, d'expliquer les difficultés au niveau du métier d'élève et, pour les élèves masculins, des perturbations en classe.

La catégorie « HPI » permet surtout d'expliquer les difficultés au niveau du métier d'élève.

Les tensions entre les deux finalités de l'école apparaissent dans la majorité des récits des enseignant-e-s, qui se trouvent face à deux injonctions contradictoires. La première, dans une logique individuelle, leur enjoint de favoriser le développement global de l'intelligence et de la personnalité de l'élève, de prendre en compte et d'accueillir la différence de chacun. La seconde, dans une logique collective, leur prescrit d'évaluer, trier et sélectionner les élèves selon leurs performances.

Lorsque l'enseignant-e privilégie la sélection scolaire pour résoudre ses tensions, son enseignement tend vers l'égalité de traitement. En revanche, lorsque le développement global de la personnalité de l'enfant prime, il-elle a tendance à privilégier la différenciation pédagogique. Les manières de résoudre ces dilemmes héritent parfois

⁵ Hétérogénéité entre les différentes sphères [du] développement (Bélanger, 2019, para. 1).

⁶ Exacerbation des cinq sens (hyperréactif aux stimuli sensoriels; ASAAS, 2020, sous la section caractéristiques).

de l'ambivalence du positionnement de l'enseignant-e, qui peine à faire un choix pédagogique clair et alterne entre les logiques collective et individuelle. C'est dans ces cas-là qu'il-elle trouve un sens à la catégorie « HPI » : ces élèves bénéficient d'une posture privilégiant la différenciation qui fait exception au régime égalitaire maintenu pour les autres élèves. Les deux enseignant-e-s ayant adopté cette posture de différenciation pour tou-te-s les élèves, déclarent accorder peu, voire aucune importance au diagnostic « HPI ».

Les enseignant-e-s interrogé-e-s ont peu de représentations en général des élèves « HPI ». Celles-ci sont souvent peu congruentes avec : (1) le diagnostic posé ; (2) les caractéristiques de la littérature ; et (3) le regard qu'ils-elles portent sur les élèves de leur classe qu'ils-elles considèrent « surdoués » ou « HPI ». Sur quels éléments peuvent-ils-elles donc s'appuyer pour gérer les difficultés rencontrées en classe et quelles stratégies ont-ils-elles développées ?

Cette recherche questionne l'utilité et l'usage du diagnostic.

Les enseignant-e-s font face à des différences importantes de rythme de travail et d'apprentissage, à des difficultés de gestion de l'organisation, voire de relations entre pairs, de comportement, de motivation et de compétence (pour un seul élève). Les stratégies qu'ils-elles adoptent dépendent de leur perception de la situation : elle pose problème, ou non. Le modèle de pratiques pédagogiques privilégié semble dépendre de cette perception et peut dans certains cas entretenir les difficultés dans une logique circulaire. Lorsque les enseignant-e-s

privilégient un mode égalitaire « tou-te-s ensemble la même chose », ils-elles créent des tensions supplémentaires qui alimentent les problèmes perçus. À l'inverse, la différenciation pédagogique permet d'apaiser les tensions.

Enfin, cette recherche questionne l'utilité et l'usage du diagnostic. Chez les trois enseignant-e-s les moins expérimenté-e-s, la catégorie « HPI » est utilisée pour justifier les problèmes rencontrés avec ces élèves dans la pratique, peut-être pour se protéger contre le désarroi face à un manque d'expérience professionnelle. En revanche, les deux enseignant-e-s expérimenté-e-s jugent le diagnostic peu utile, privilégient le développement global de la personnalité de l'enfant pour résoudre les tensions et rencontrent peu de dilemmes.

Conclusion

Cette recherche montre que la catégorie « HPI » est une construction sociale dont les usages par les enseignant-e-s, visibles dans le récit de leurs doutes et dilemmes, les caractéristiques énoncées dans la littérature et le diagnostic HPI attribué à la moitié de l'échantillon, ne convergent pratiquement pas. Cette catégorie est utilisée par les enseignant-e-s moins expérimenté-e-s pour expliquer les difficultés qu'ils-elles rencontrent au quotidien, ce qui externalise le problème dans une logique que dénonce McCulloch (2007) : « s'il y a un problème à l'école, la cause de celui-ci se trouve ailleurs (dans le fonctionnement psychique de l'enfant, dans sa famille, dans la société...) et [...] les solutions sont par conséquent à trouver essentiellement en dehors de l'école » (p. 464). Une posture en faveur du développement global de l'enfant, plutôt qu'égalitaire et visant la sélection scolaire,

permet aux enseignant-e-s expérimenté-e-s de ne pas rencontrer ces difficultés.

Perspectives

Ces résultats suggèrent qu'une meilleure prise en charge des élèves perçus comme « HPI », passe par un soutien aux enseignant-e-s dans leur recherche d'une posture en équilibre entre les finalités parfois contradictoires de l'institution scolaire. Les analyses des entretiens montrent que la posture se construit avec l'expérience et que cela prend du temps. La multiplication d'expériences positives et la possibilité de réfléchir en équipe à sa pratique pédagogique permettent de fait, le développement de la professionnalité. L'enseignant-e spécialisé-e a un rôle à jouer sur ces deux plans. C'est dans la collaboration avec l'enseignant-e, à travers des entretiens ou du coenseignement par exemple, qu'il-elle peut l'accompagner dans cette recherche de posture. En réfléchissant ensemble, ils-elles pourront prendre conscience des enjeux du système, afin de remplir leur mission auprès de tou-te-s les élèves et s'épanouir dans l'exercice de leur profession.

Références

- Association suisse pour les adolescents et adultes surdoués (ASAAS). (2020). *Suis-je surdoué-e?* <https://asaas.ch/suis-je-surdoue/>
- Ayer, G. (2017). *Haut potentiel intellectuel (HPI) à l'école régulière: informations à l'intention des enseignants sur le HPI et les mesures de différenciation pédagogiques*. <https://edudoc.ch/record/130164/files/Fiche-haut-potentiel-intellectuel.pdf>
- Bélangier, M. (2019). *Que veut dire le terme « dyssynchronie » chez les enfants doués intellectuellement (ou à haut potentiel intellectuel)?* https://ciddt.ca/wp-content/uploads/2020/03/Article-Dyssynchronies-chez-les-enfants-doue%CC%81s-intellectuellement-HPI-THPI_VF.pdf
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality*. Doubleday & Company, Anchor Books.
- Besombes Fontaine, M. (2019). *Difficultés perçues et stratégies mises en œuvre par les enseignants pour des élèves qu'ils considèrent « HPI »* [Travail de Master, HEP-BEJUNE]. Rérodoc. <https://doc.rero.ch/record/327978?ln=fr>.
- Duru-Bellat, M., & Fournier, M. (Eds.) (2007). *L'intelligence de l'enfant, l'empreinte du social*. Editions sciences sociales.
- Gould, S. J. (1983). *La mal-mesure de l'homme: l'intelligence sous la toise des savants*. Ramsay.
- Gremion, F., & Gremion, L. (2020). De l'élève à la situation: pour une prise en compte des besoins de la situation éducative particulière. In N. Chatelain & C. Miserez-Caperos (Eds.), *Interagir dans la diversité à l'école. Regards pluriels* (pp. 15-28). HEP-BEJUNE.
- Jacquard, A. (1991). *Inventer l'homme*. Éditions Complexe.
- Jodelet, D. (1989). *Folies et représentations sociales*. Presses Universitaires de France.
- Kohler, A. (2020). *Approches psychologiques de situations de malentendu dans des activités de didactique des sciences* [Thèse de doctorat, Université de Neuchâtel]. Libra. https://libra.unine.ch/Publications/Alaric_Kohler/44936
- McCulloch, P. (2007). Et si on fermait la porte...? Quelques réflexions sur l'autonomie et la dépendance en milieu scolaire. *Thérapie familiale*, 28, 461-470. <https://doi.org/10.3917/tf.074.0461>
- Mugny, G., & Carugati, F. (1985). *L'intelligence au pluriel*. Éditions Delval.

- Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Droz.
- Perrenoud, P. (1995). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. ESF.
- Piaget, J. (1964). *Six études de psychologie*. Denoël Gonthier.
- Siaud-Facchin, J. (2016). *L'enfant surdoué: l'aider à grandir, l'aider à réussir*. O. Jacob.
- Sorsana, C., & Tartas, V. (2018). *L'intelligence*. Retz.
- Terrassier, J.-C., & Gouillou, P. (1998/2019). *Guide Pratique de l'Enfant Surdoué*. Éditions ESF.



Dr Alaric Kohler
Chargé d'enseignement
HEP BEJUNE
alaric.kohler@hep-bejune.ch



Michèle Besombes Fontaine
Enseignante spécialisée
mbesombes@citycable.ch