Recherches en éducation

44 | 2021
Inclusion en contexte de diversité ethnoculturelle : pratiques institutionnelles et points de vue des apprenants sur leurs expériences scolaires

Les dispositifs pour collégiens à haut potentiel intellectuel en France : une analyse des besoins des élèves perçus par les chefs d'établissement

Gifted students' special educational programs in France: An analysis of students' needs as perceived by headmasters

Karine Buard, Minna Puustinen et Amélie Courtinat-Camps

Édition électronique
URL : https://journals.openedition.org/ree/3468
DOI : 10.4000/ree.3468
ISSN : 1954-3077

Éditeur
Nantes Université

Référence électronique
Karine Buard, Minna Puustinen et Amélie Courtinat-Camps, « Les dispositifs pour collégiens à haut potentiel intellectuel en France : une analyse des besoins des élèves perçus par les chefs d'établissement », *Recherches en éducation* [En ligne], 44 | 2021, mis en ligne le 01 mars 2021, consulté le 10 octobre 2024. URL : http://journals.openedition.org/ree/3468 ; DOI : https://doi.org/10.4000/ree.3468

Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

Les dispositifs pour collégiens à haut potentiel intellectuel en France : une analyse des besoins des élèves perçus par les chefs d'établissement

Karine Buard
Docteure en sciences de l'éducation et de la formation et ingénieure d'études, Groupe de recherche sur le handicap, l'accessibilité, les pratiques éducatives et scolaires (GRHAPES), INSHEA

Minna Puustinen
Professeure en sciences de l'éducation et de la formation, Groupe de recherche sur le handicap, l'accessibilité, les pratiques éducatives et scolaires (GRHAPES), INSHEA

Amélie Courtinat-Camps
Maître de conférences habilitée à diriger des recherches en psychologie du développement et de l'éducation, Laboratoire « Psychologie de la socialisation - Développement et travail » (LPS-DT), Université Toulouse Jean Jaurès

Résumé

Des collèges publics proposent aux élèves à haut potentiel intellectuel de poursuivre leur scolarité en classe ordinaire, tout en bénéficiant d'aménagements spécifiques dans le cadre d'un dispositif dédié. Dans cette étude, nous avons cherché à identifier et à analyser les besoins de ces élèves tels qu'ils sont perçus par les chefs d'établissement des collèges concernés. Les résultats mettent en évidence deux principaux besoins des élèves, communs à tous ces dispositifs (à savoir un mal-être et des difficultés dans la relation aux pairs) mais également des besoins cités plus spécifiquement par certains chefs d'établissement (par exemple, un comportement non adapté).

Mots-clés : difficultés scolaires et élèves en difficultés, politiques de l'éducation

Abstract

Gifted students' special educational programs in France: An analysis of students' needs as perceived by headmasters

Some French public middle schools offer gifted students the opportunity to pursue their education in general classes, while benefiting from specific facilities within the framework of a dedicated educational program. In this study, we sought to identify and analyze the needs of these pupils as perceived by the headmaster of each middle school in-volved. The results highlight two main student needs, common to all these programs (uneasiness and difficul-ties in peer relationships) but also needs specifically mentioned by some headmasters (for example, non-adaptive behavior).

Keywords: learning difficulties and students in difficulty, education policies

1. Introduction

Lorsqu'on parle d'élèves à besoins éducatifs particuliers (BEP), c'est le plus souvent en pensant aux élèves en situation de handicap ou en grande difficulté scolaire. Il est rare que l'on s'intéresse aux BEP des élèves présentant un haut potentiel intellectuel (HPI), considérant sans doute que les besoins de ces enfants « trop intelligents » ne constituent pas une priorité pour l'action pédagogique.

En France, l'approche psychométrique est celle généralement retenue pour l'identification des élèves à HPI (Liratni & Pry, 2012), et le recours à l'échelle d'intelligence de Wechsler pour enfants est le plus fréquent (Lautrey, 2004 ; Pereira-Fradin, Caroff & Jacquet, 2010). Avec un seuil fixé à deux écarts-types (de quinze points) de la moyenne qui est à 100, ces épreuves déterminent le HPI pour une valeur de quotient intellectuel (QI) ≥ 130. Ainsi, près de 78 000 collégiens seraient à HPI en France en 2019[1].

Or les travaux menés, tout comme les observations des enseignants, montrent que ces élèves entretiennent parfois des relations difficiles avec l'école, avec pour certains, l'absence de réussite sur le plan scolaire, des difficultés d'intégration psychosociale (Pereira-Fradin & Jouffray, 2006) ou d'adaptation dans l'environnement scolaire (Vrignaud, 2006). Cette problématique est également abordée dans la littérature nord-américaine sous l'expression de « *underachievement* » (sous-réalisation en français) (Reis & McCoach, 2000, p. 152). Le pourcentage de ces élèves en difficulté dans l'institution est toutefois délicat à déterminer (Courtinat-Camps, 2010) et si la proportion d'un tiers est régulièrement mise en avant dans la littérature française (Delaubier, 2002 ; Pourtois, Desmet & Leheut, 2005 ; Revol, Poulin & Perrodin, 2015), la prudence est de mise quant à ce taux dont les appuis scientifiques ne sont pas assurés (Santilli, 2018), les chiffres pouvant varier selon les auteurs (Courtinat-Camps, 2010).

À propos des élèves à HPI avec des difficultés scolaires, Claire Parisot, Abderrahim Daoudi et Romuald Blanc (2007) établissent un lien avec de faibles compétences sociales, des problèmes de comportement et une anxiété importante. Jacques Grégoire (2012) met en avant l'asynchronie comme source potentielle de difficultés ; un terme qu'il préfère à celui de dyssynchronie développé par Jean-Charles Terrassier (1981), empreint selon lui d'une coloration « pathologique ». Pour Grégoire (2012, p. 423), l'asynchronie, c'est-à-dire « le décalage entre le développement cognitif de l'enfant et le développement de son affectivité et de sa motricité » peut prendre deux formes distinctes : une forme interne (un écart entre le développement intellectuel et le développement psychomoteur et affectif de l'enfant) et une forme sociale (une différence entre un élève à HPI et les autres élèves de sa classe d'âge).

1.1. La scolarisation des élèves à HPI en France

En France, le rapport de Jean-Pierre Delaubier (2002) a fait office d'écrit liminaire dans la prise en compte des BEP de ces élèves par le ministère de l'Éducation nationale[2] (MEN) (Courtinat-Camps, 2010). Par la suite, les textes officiels se sont multipliés, avec par exemple des prescriptions d'aménagements inscrites dans le Code de l'éducation (article L321-4) : « Des aménagements appropriés sont prévus au profit des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières, afin de leur permettre de développer pleinement leurs potentialités. », ou encore la note de préparation de la rentrée scolaire 2014 (Bulletin officiel de l'éducation nationale [BOEN] n° 2014-068 du 20-5-2014) : « Les élèves intellectuellement précoces (EIP)[3] bénéficient des aménagements pédagogiques nécessaires. S'ils éprouvent des diffi-

[1] https://cache.media.education.gouv.fr/file/2019/07/2/depp-ENC-2019_1183072.pdf

[2] Par souci de simplicité, nous avons retenu pour la suite du texte le terme de ministère de l'Éducation nationale pour désigner un ministère dont l'appellation varie régulièrement.

[3] Le terme retenu à l'époque par le ministère de l'Éducation nationale était celui de « élèves intellectuellement précoces » (EIP). Depuis 2019, le terme officiel est élèves à « haut potentiel » (HP). Pour notre part, nous retenons celui d'élèves à haut potentiel intellectuel (HPI) qui est celui de la littérature scientifique à ce sujet.

cultés, un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) peut être mis en place ». En outre, le MEN met à disposition des ressources documentaires sur le site internet Éduscol pour l'accompagnement de ces élèves[4].

Actuellement, certains collèges publics proposent à ces élèves de poursuivre leur scolarité en classe hétérogène – avec les autres élèves de l'établissement – tout en bénéficiant d'un dispositif spécifique. Les collégiens à HPI ont alors accès à des aménagements éducatifs ou pédagogiques constituant autant d'agencements censés être favorables à leur scolarité et parmi lesquels on retrouve : l'accélération de parcours (qui permet de suivre le cursus scolaire en moins de temps que les autres élèves), l'enrichissement (proposant des activités supplémentaires en rapport avec un thème étudié en classe), un accompagnement individuel (tutorat par un adulte référent) ou encore des ateliers spécifiques hors temps de classe (MEN, 2019). Dans leur rapport, Christophe Dugruelle et Philippe Le Guillou (2003) faisaient déjà mention de plusieurs collèges inscrits dans une telle dynamique ; le bilan d'expériences qu'ils proposent fournit des informations utiles à la compréhension des modalités d'organisation et de fonctionnement de ces dispositifs. Toutefois, les études empiriques sur le sujet sont rares (Courtinat-Camps & Toubert-Duffort, 2014), et ces dispositifs demeurent relativement méconnus. Par ailleurs, aucun texte officiel du MEN ne circonscrit des dispositions générales pour ces dispositifs, une absence de règles qui confère aux établissements une marge d'autonomie pour leur mise en place (élèves accueillis, objectifs poursuivis, *etc.*).

1.2. Les dispositifs éducatifs : définition et caractérisation

Pour Anne Barrère (2013, p. 95), les dispositifs correspondent à l'origine à des « substrats matériels, techniques et organisationnels de l'action, s'éloignant d'une conception qui ne se centrerait que sur les seuls acteurs et leurs intentionnalités ». Bien plus, elle rappelle que l'école toute entière a pu être vue comme un dispositif qui met en réseau des éléments fondamentalement différents, comme le souligne Michel Foucault (1994) quand il définit les dispositifs et leur rôle dans le cadre d'institutions globales. Cette conception d'une école normative, procédurière et globalement coercitive peut être rapprochée de celle de forme scolaire proposée par Guy Vincent (1980). Les points de vue ont depuis évolué et tendent vers une revalorisation de la notion de dispositif, tout spécialement appliquée au monde de l'école, où elle est dorénavant envisagée de manière « plus constructive et ouverte » (Audran, 2010, p. 18). Ainsi, Hugues Peeter et Philippe Charlier (1999, p. 17) décrivent les dispositifs comme des « environnements ouverts, adaptatifs et intelligents ». Nous avons choisi de retenir la définition proposée par Philippe Tremblay (2010, p. 46) dont les travaux portent sur des dispositifs destinés à des élèves avec des BEP. Il parle de « structure, agissant dans un environnement déterminé, qui a pour objectif de répondre à des besoins spécifiques chez une population déterminée, et ce, à l'aide de ressources qui lui sont attribuées » (*Ibid.*, p. 46). Tremblay (2015, p. 52) explique que ces dispositifs se signalent par leur « flexibilité », puisqu'ils perdurent « au-delà de la mission de départ, par un double processus de réajustement sur les effets produits et de remobilisation constante pour gérer ses effets ». En outre, il précise comment les dispositifs, pensés initialement dans le cadre d'une « différenciation institutionnelle » tendent, du moins dans la volonté, vers des dispositifs de « différenciation pédagogique », limitant ainsi une « filiarisation des élèves » (p. 62).

Lorsqu'il s'agit de caractériser un dispositif, nous constatons l'absence de consensus dans la littérature quant aux critères retenus : Chantal Bouchard et Jacques Plante (2002) suggèrent six dimensions dans un environnement, Jean-Marie De Ketele et François-Marie Gérard (2007) proposent quatre composantes dans un environnement triple alors que Xavier Roegiers (2007) retient cinq éléments et trois référentiels. Pour autant, la notion de « besoins » semble incontournable car commune à l'ensemble de ces propositions ; nous avons donc choisi ce critère pour analyser les différents dispositifs pour élèves à HPI et les comparer entre eux.

[4] http://eduscol.education.fr/cid59724/eleves-intellectuellement-precoces.html

1.3. Les deux formes de besoins perçus et leurs expressions

On peut différencier les besoins selon qu'ils sont perçus par les représentants de l'institution dans leur tentative pour définir une offre répondant à ces besoins « supposés » ou ressentis et (plus ou moins) exprimés par les usagers de l'école, au premier rang desquels figurent les élèves. Cette différenciation entre deux formes de besoins renvoie à la distinction classique entre l'offre et la demande, lesquelles sont difficiles à mettre en lien. Cette articulation est pourtant particulièrement importante, puisque nous sommes passés d'une offre scolaire à laquelle la demande devait s'adapter à une offre censée répondre à des attentes (au sens des besoins perçus et exprimés par les usagers demandeurs).

Selon Étienne Bourgeois (1991), les besoins perçus et exprimés par les acteurs sont des constructions mentales articulées selon trois pôles distincts mais reliés. Ils peuvent ainsi être énoncés en tant que problème, dysfonctionnement perçu dans une situation vécue (« pôle de la représentation de situation actuelle »), sous la forme d'un désir, d'un souhait quant à une situation attendue (« pôle de représentation de la situation attendue ») ou enfin comme une solution envisagée, dans la perspective d'une action à mener (« pôle de la représentation des perspectives d'action » ; Bourgeois, 1991, p. 3). Dans la lignée de Bourgeois (1991), Roegiers (2007) définit les besoins des acteurs comme la représentation de l'écart entre une situation attendue et une situation actuelle. Cet auteur s'appuie sur la distinction soulignée précédemment, à savoir celle entre les besoins perçus et exprimés par l'institution et ceux exprimés par les usagers. Les besoins perçus par l'institution sont établis par les responsables de l'établissement, les cadres de l'institution ou encore les experts extérieurs sollicités à cet effet ; leur identification peut s'effectuer via différents canaux tels qu'un dysfonctionnement, un audit ou encore un relevé d'indicateurs. Nous nous centrons, dans cet article, sur le rôle essentiel joué en la matière par les équipes de direction des établissements, et tout spécialement par le chef d'établissement. Depuis le milieu des années 1980, les établissements d'enseignement du second degré bénéficient d'une autonomie pédagogique et administrative garantie par les pouvoirs confiés à leur conseil d'administration[5]. Le chef d'établissement occupe une place centrale au sein de ce conseil dont il est le président désigné, en même temps qu'il conserve sa fonction de représentant de l'État : à ce double titre, « il impulse et conduit la politique pédagogique et éducative de l'établissement » (BOEN n° 3 de janvier 2002). En l'occurrence, le BOEN n° 3 du 18 janvier 2007 invite les établissements à une évaluation interne annuelle qui doit être remise aux autorités académiques sous forme d'un bilan des projets poursuivis, des expérimentations menées et des objectifs. Les chefs d'établissement, en tant que pilotes des dispositifs, sont donc en mesure d'exprimer les besoins des élèves tels qu'ils sont perçus par l'institution, au sens des dysfonctionnements dans une situation vécue, selon la première acception du terme de besoins identifiée par Bourgeois (1991). C'est bien cette perception qui nous intéresse ici, au sens où elle guide la mise en œuvre des dispositifs destinés à répondre aux BEP des élèves, dont ceux des élèves à HPI en particulier. Les besoins sont à distinguer des objectifs définis comme « l'ensemble des énoncés d'intention qui décrivent un ou des résultats à atteindre » (Bouchard et Plante, 2002, p. 227). Ainsi, les objectifs transcrivent en actions des besoins repérés lors de l'autoévaluation des dispositifs. Cette proximité entre les deux notions est encore source de confusions.

2. Problématique et méthode

Dans ce contexte, notre questionnement est le suivant : quels sont les BEP des élèves perçus par l'institution (c'est-à-dire les chefs d'établissement) ? Ces besoins sont-ils les mêmes ou bien varient-ils d'un dispositif à l'autre ?

Participants

En l'absence de liste officielle des collèges publics proposant un dispositif dédié aux élèves à HPI

[5] Décret du 30 août 1985, modifié par les décrets du 9 et du 13 septembre 2005.

en France, nous avons recherché, via les sites internet des établissements, ceux qui communiquaient sur une prise en charge spécifique de ces élèves. Notre analyse des sites académiques et des recherches à partir de mots clés tels que « collège » ou « EIP » a permis de repérer neuf collèges publics avec des dispositifs EIP. Après un premier contact par mail, sept chefs d'établissement (3 hommes, 4 femmes) ont accepté de participer à cette étude ; leurs collèges sont répartis dans six régions de France. Les dispositifs pour élèves à HPI de ces sept collèges, qui seront nommés dispositifs A à G afin de garantir leur anonymat ci-après, sont de taille variable : deux dispositifs comptent des effectifs inférieurs à 10 élèves (dispositifs B et E), trois ont un effectif compris entre 10 et 50 élèves (dispositifs C, F et G) et deux comprennent plus de 50 élèves (dispositifs A et D). L'ancienneté des dispositifs est variable : elle est inférieure à 2 ans pour le dispositif B, comprise entre 3 et 9 ans pour les dispositifs (A, E et F) et supérieure à 10 ans pour les dispositifs C, D et G. En outre, l'initiative de leur mise en place[6] revient au chef d'établissement pour deux d'entre eux (A et C), fait suite à une réflexion concertée entre le chef d'établissement et la DSDEN (Direction des services départementaux de l'Éducation nationale) ou le rectorat dans deux autres (D et F) et à une décision de la DSDEN pour les dispositifs B et E. Les élèves à HPI sont admis après examen de leur dossier. Dans l'ensemble des dispositifs, un QI total ≥ 130 associé à des troubles du comportement, une démobilisation scolaire et un isolement social sont des critères d'admission. Les dispositifs examinent également d'autres critères comme le mal-être des élèves (A, B, C, D, E, F), des difficultés scolaires importantes (A, B, C, D) ou l'exclusion définitive d'un autre collège (A, C, D, E, G). Les collégiens admis dans ces dispositifs sont parfois domiciliés en dehors du secteur, ils bénéficient alors d'une dérogation à la carte scolaire. Dans les sept collèges, les élèves à HPI sont scolarisés en classe hétérogène et bénéficient d'aménagements éducatifs et/ou pédagogiques via le dispositif. Dans cinq collèges (A, C, D, E, F), les adaptations spécifiques sont contractualisées dans un document de type programme personnalisé de réussite éducative (PPRE). Enfin, tous les établissements proposent au moins une rencontre annuelle à chaque famille d'élève du dispositif, des réunions auxquelles assistent les chefs d'établissements (six sur les sept)[6].

Matériel et procédure

Cette étude s'inscrit dans une recherche plus vaste sur l'évaluation de la qualité de dispositifs pour élèves à HPI. Il s'agissait, à partir d'entretiens semi-directifs et de questionnaires, de croiser le regard des élèves, de leur famille et des équipes d'établissements (direction, conseillers principaux d'éducation et enseignants). Les chefs d'établissement sont les principaux représentants locaux de l'institution et leur statut leur confère la double fonction de porte-parole de cette institution mais aussi de la communauté scolaire. Chacun a renseigné un questionnaire de 65 items répartis en cinq sections (présentation de l'établissement, mise en place du dispositif, pilotage, collaboration avec les familles, parcours des élèves et personnalisation de l'accompagnement). Ils ont également participé à des entretiens individuels semi-directifs d'environ une heure, entre juin 2015 et février 2016. Quatre volets ont été abordés lors de ces échanges : la genèse du dispositif, ses modalités d'organisation et de fonctionnement (par exemple, « Quel est [ou quels sont] le [ou les] objectif[s] du dispositif ? », « À quels besoins des élèves souhaitez-vous répondre ? », « Pouvez-vous me définir en quelques mots ce qu'est un dispositif EIP en collège ? Ce qu'on y fait de spécifique pour les EIP ? »), les effets perçus et enfin l'évolution du dispositif dans le temps. Les entretiens ont été enregistrés, dans le respect de l'anonymat et avec l'accord préalable des participants.

Analyse des données

Nous présentons ici uniquement les analyses et les résultats relatifs aux besoins des élèves perçus par les chefs d'établissement réalisés à partir de l'analyse de contenu thématique des entretiens (Bardin, 2013 ; Paillé & Mucchielli, 2016). Pour chaque entretien retranscrit, nous avons repéré les dysfonctionnements perçus dans une situation vécue (Bourgeois, 1991). Cette acception de la notion de besoins recouvre donc un champ plus large que celui des seules difficultés des élèves et inclut d'autres éléments, par exemple le sentiment d'ennui.

[6] Nous ne disposons pas de l'information pour l'établissement G.

Pour organiser les besoins repérés, nous nous sommes appuyées sur la grille d'analyse du rapport *Les enfants et les adolescents à haut potentiel* (Ministère de la Communauté française de Belgique, 2001, p. 11)[7] qui se structure en deux axes : les contenus et les statuts. L'axe des contenus s'organise en cinq champs distincts : personnel, apprentissage, famille, école et environnement social et culturel. Ces champs regroupent plusieurs « domaines » eux-mêmes déclinés en un ou plusieurs « traits ». Nos données, qui se limitent au contexte scolaire, nous conduisent à retenir trois de ces champs (personnel, apprentissage et collège[8]) et nos résultats renvoient à quatre domaines (affectivité et développement dans le champ personnel ; démarche et contenus dans le champ apprentissage). Nous avons considéré comme des domaines deux traits de la grille initiale (relation aux pairs et rapport à l'apprentissage), ce qui permet un niveau supplémentaire d'organisation des données. Le second axe, celui des statuts, comporte initialement les caractéristiques, les ressources, les difficultés et les aménagements. Notre étude ne s'attache qu'aux besoins, notre grille n'a donc qu'un seul statut et chaque trait se trouve être un besoin. L'analyse des verbatim et le positionnement des éléments dans la grille ont été discutés et confrontés, via une méthode inter-juges, entre trois chercheurs.

3. Résultats

Le tableau 1 ci-après, qui recense tous les besoins identifiés dans le discours des chefs d'établissement, révèle que 15 besoins ont été repérés. La majorité correspond au champ « personnel » et le champ « collège » arrive en deuxième position ; deux besoins sont repérés dans le champ « apprentissage ».

3.1. Les besoins communs à tous les dispositifs

L'analyse du tableau 1 met en évidence deux traits présents dans les sept dispositifs (cf. cases noires) : le mal-être des élèves au sein de l'institution (champ : personnel ; domaine : affectivité) et les difficultés dans les interactions sociales (champ : collège ; domaine : relation aux pairs).

Pour ce qui concerne le trait mal-être des élèves[9], les formulations relevées pour l'exprimer sont diverses (*cf.* tableau 2 ci-après). Deux chefs d'établissement utilisent l'expression « *mal-être* », alors que d'autres font état d'une « *souffrance* » (n = 2), d'une « *tristesse* » (n = 1) ou d'un « *délabrement* » (n = 1). Des chefs d'établissement relèvent aussi, pour ces élèves à HPI, un manque de sérénité (F) ou encore d'épanouissement personnel (E). Deux chefs d'établissements (B et C) exposent des objectifs en réponse à la question sur les besoins (confusion évoquée précédemment) : il s'agit de « *préserver* » les élèves (B) ou encore de viser leur bien-être au collège (C). Notons que le chef d'établissement du dispositif C mentionne une émotivité accrue de ces élèves (ce qui concerne le domaine de l'affectivité), il les décrit comme « *très sensibles, très émotifs, et qui gardent, ce sont des éponges* » et souligne la nécessité d'un sas et du « *besoin à un moment donné de pourvoir déverser tout ça* ».

Les chefs d'établissement décrivent également des difficultés dans les interactions sociales des élèves à HPI (*cf.* tableau 3 ci-après). Quatre font ainsi référence à l'isolement social dont ces élèves font l'objet, trois évoquent des difficultés relationnelles chez ces élèves et un mentionne des difficultés de communication avec les pairs.

[7] Ces auteurs ont cherché à se saisir des situations de vie des enfants et adolescents à HPI à partir de l'analyse de témoignages des jeunes eux-mêmes, de leurs parents, de leur(s) enseignant(s) ainsi que de leur psychologue (dans la mesure du possible).

[8] Le terme français de collège renvoie à celui d'école utilisé dans l'enquête belge et correspond au niveau d'enseignement auquel nous nous sommes intéressées, soit la troisième année du cycle 3 et le cycle 4 de l'enseignement secondaire.

[9] Nous avons choisi d'employer le terme générique de « mal-être » des élèves car il fait écho au « bien-être » auquel la recherche en éducation s'est beaucoup attachée ces dernières années comme un objectif légitime pour l'école en général et pour chaque établissement en particulier, au point que plusieurs études ont tenté d'évaluer les modalités de ce « bien-être » et son impact sur la scolarité et l'épanouissement des élèves.

3.2. Les besoins spécifiques à certains dispositifs

Nous relevons que cinq des sept dispositifs (A, B, C, D et E) partagent trois traits communs (voir tableau 1, cases grises foncées) en plus des 2 traits partagés par l'ensemble des sept dispositifs : un comportement non adapté au collège (champ : personnel ; domaine : affectivité), des difficultés (voire des troubles) sur le plan graphomoteur (champ : personnel ; domaine : développement) et la démobilisation scolaire (champ : collège ; domaine : rapport à l'apprentissage).

Concernant le comportement non adapté au collège, trois chefs d'établissement parlent de troubles du comportement : « [des élèves] *qui ont des forts troubles du comportement ajoutés à la précocité* » (A) ; « *on a des problématiques de troubles du comportement* » (C) ; « l*es troubles du comportement, ça il n'y a pas de souci* » (D). Un chef d'établissement mentionne des problèmes de comportement des élèves en amont de leur arrivée dans le collège : « *des problèmes de comportement effectivement qui posent souci dans leur école ou collège de secteur* » (B) ; un autre relate des crises des élèves : « *des élèves qui peuvent piquer des crises, taper dans le mur* » (E). En outre, le chef d'établissement du dispositif C explique qu'il peut s'avérer délicat, pour certains élèves à HPI, de rester en cours aussi longtemps que les autres, une difficulté à l'origine d'exclusions régulières.

Nous constatons également, pour les élèves de ces cinq dispositifs, des difficultés sur le plan graphomoteur. Deux chefs d'établissement font référence à un trouble, l'un citant la dyspraxie (A), l'autre la dysgraphie (D). Les trois autres chefs d'établissements, sans nommer un trouble particulier, mentionnent toutefois des difficultés similaires : *« l'écriture qui pose souci* » (B), des « *difficultés pour prendre les notes en classe* » (C), ou encore un « *passage à l'écrit qui est aussi très très compliqué* » (E).

Enfin, la démobilisation scolaire est abordée par les cinq chefs d'établissement, dont trois parlent de situation de décrochage scolaire pour certains élèves à HPI : « [des élèves] *qui auraient certaines aptitudes mais aussi des difficultés, et puis d'autres qui auraient ces difficultés mais qui seraient complètement dans une situation de décrochage dans leur établissement* » (B) ; « *on a quand même pas mal d'enfants précoces qui arrivent au collège en étant en situation de décrochage scolaire* » (C) ; « *ces enfants sont en grande souffrance dans le système éducatif, certains ont décroché du système* » (D). Trois chefs d'établissement expliquent des rapports difficiles au collège : « *venir à l'école, comme quelque chose, une corvée* » (A), « *la préoccupation c'était de réconcilier ces enfants avec l'institution mais aussi quelque part avec eux-mêmes* » (D), « *ils se sentent différents, ils n'ont pas envie de venir* » (E). Le manque d'appétence à l'égard des apprentissages est également souligné par le chef d'établissement A qui décrit des élèves *« réfractaires aux apprentissages* ». En outre, deux d'entre eux parlent de phobie scolaire : « *Voilà donc des profils plutôt complexes, des élèves en phobie scolaire et donc nous, le but dans notre établissement, c'est vraiment de faire en sorte qu'ils aient envie de venir à l'école* » (C) ; » *certains ont décroché du système, sont entrés en phobie scolaire, voilà, il y a une rupture* » (D).

Les deux établissements restants (F[10], G) ne présentent pas le même profil. Les élèves de l'établissement G présentent, certes, des difficultés sur le plan graphomoteur et témoignent d'une démobilisation scolaire, mais le chef d'établissement interviewé n'a pas évoqué des comportements non adaptés. Quant à l'établissement F, il est le seul parmi les sept établissements concernés, dans lequel les élèves souffrent de stress et/ou d'angoisse.

[10] Nous avons pu relever, dans cet établissement F, un cas de phobie scolaire ainsi qu'un cas de démobilisation scolaire. Toutefois, le caractère ponctuel de ces deux traits ne permet pas la généralisation

Tableau 1 - Les besoins des élèves à HPI des dispositifs tels qu'ils ont été perçus par les chefs d'établissement

Champ	*Domaine*	*Trait*	*Établissement* A	B	C	D	E	F	G
Personnel	Affectivité	Mal-être	■	■	■	■	■	■	■
		Mauvaise estime de soi				▒			▒
		Phobie scolaire			▒	▒			
		Déscolarisation					▒		
		Stress/angoisse						▒	
		Émotivité accrue			▒				
		Comportement non adapté	▓	▓	▓	▓	▓		
	Développement	Difficultés/troubles sur le plan graphomoteur	▓	▓	▓	▓	▓		▒
		Troubles spécifiques du langage, de l'attention	▒		▒				
Apprentissage	Démarches	Manque d'organisation, d'autonomie	▒				▒	▒	
	Contenus	Besoins spécifiques en termes de contenus d'apprentissage	▒		▒			▒	▒
Collège	Relation aux pairs	Difficultés dans les interactions sociales	■	■	■	■	■	■	■
	Rapport à l'apprentissage	Démobilisation scolaire	▓	▓	▓	▓	▓		▒
		Ennui en classe	▒	▒					
		Difficultés à se conformer aux exigences scolaires (évaluation)	▒						▒

▒ Besoin perçu par le chef d'établissement

▓ Besoin perçu par le chef d'établissement et relevé dans cinq des dispositifs

■ Besoin perçu par le chef d'établissement et commun à l'ensemble des dispositifs

Tableau 2 - Exemples des extraits des entretiens des chefs d'établissement faisant référence au mal-être des élèves à HPI

	Formulations	*Extraits des entretiens*	*Dispositif*
Expression d'un malaise	Mal-être	*Il y a un gros mal-être.*	D
		[l'infirmière] les voit arriver avec leur mal-être.	G
	Souffrance	*Des enfants qui parfois étaient dans une souffrance totale dans leur vie personnelle, familiale et au sein du collège dans leurs apprentissages.*	A
		Ces enfants sont en grande souffrance dans le système éducatif.	D
	Tristesse	*D'autres qui en continu, se faisaient remarquer par leur comportement, par leur manque d'appétit au niveau des apprentissages et je dirai parfois par leur tristesse.*	A
	Délabrement	*Certains sont dans un tel état de délabrement, je dirais psychique et scolaire.*	D
Expression d'un manque	Manque de sérénité	*Des enfants [...] pour qui cela ne roule pas toujours sur le plan scolaire voilà de façon sereine.*	F
	Manque d'épanouissement personnel	*Qui ne s'épanouissent pas du tout à l'école.*	E
Objectifs pour le dispositif	Préserver les élèves	*On est obligé de les mettre ici pour les préserver ou parce que dans leur contexte, cela ne peut pas se faire là comme ça.*	B
	Bien-être	*L'objectif principal c'est que vraiment ces jeunes-là soient bien. Soient bien et utilisent leur potentiel pour être bien [...], qui [ces élèves] soient bien dans notre système.*	C

Tableau 3 - Exemples des extraits des entretiens des chefs d'établissement faisant référence aux difficultés dans les interactions sociales des élèves à HPI

Formulations	*Extraits des entretiens*	*Dispositif*
Difficultés relationnelles	*Des élèves qui arrivent au collège avec des difficultés relationnelles par rapport aux autres.*	C
	Ils ont des soucis dans les relations interpersonnelles très fréquents.	D
	Cet élève-là qui a des difficultés relationnelles, de positionnement par rapport à ces collègues.	G
Difficultés de communication	*Surtout des élèves qui ont du mal à communiquer avec les autres.*	E
Isolement social	*Il n'y avait pas de copines, de copains, il y avait un isolement.*	A
	Ils rencontrent d'énormes difficultés d'intégration.	B
	Un petit côté, voir grand de désocialisation.	E
	Les parents […] nous disent ça ne va plus du tout, il n'a plus d'amis.	F

4. Discussion

Si nos résultats montrent que les BEP des élèves perçus par l'institution varient selon les dispositifs, ils mettent toutefois en exergue certains besoins communs à tous les dispositifs.

L'analyse des entretiens des chefs d'établissement met en lumière le mal-être de ces élèves comme besoin perçu par l'institution. Tant le poids des mots employés – souffrance, mal-être, tristesse – que les qualificatifs mobilisés – totale, grande – laissent présager d'un niveau de malaise perçu comme important. En 2002, Delaubier soulignait déjà la situation de souffrance dans laquelle pouvaient se trouver certains élèves à HPI. Un constat du même ordre en 2019, soit dix-sept ans plus tard, invite au questionnement. En effet, Jacques Lautrey et Pierre Vrignaud signalaient dès 2006 que l'école française devait proposer des aménagements en réponse aux BEP de ces élèves, et ce comme les pays défendant une politique volontariste en la matière. Différents textes réglementaires ont succédé au rapport Delaubier et ont établi un cadre institutionnel présentant des dispositions possibles. Concernant la formation des équipes d'établissements, la circulaire n° 2009-168 du 12-11-2009[1] a installé un référent académique, c'est-à-dire un professionnel de l'Éducation nationale en charge d'impulser et de coordonner la formation sur le haut potentiel au niveau académique. Dès 2013, le MEN proposait sur Éduscol le document *Scolariser les élèves intellectuellement précoces* qui présente les différents leviers institutionnels ainsi que les adaptations pédagogiques envisageables. Six ans plus tard, à l'heure de la publication par le MEN d'un nouvel outil d'accompagnement destiné aux équipes d'établissements, le vadémécum *Scolariser un élève à haut potentiel* (MEN, 2019), ces résultats ouvrent un débat : quels éléments de contexte pourraient expliquer la persistance de la « souffrance » de certains de ces élèves à l'école et ce, malgré une information accrue en direction des personnels ? Quels sont les obstacles sur le terrain ? Il serait intéressant d'analyser les freins liés tant à la mise en œuvre des différentes recommandations proposées à un niveau national qu'au transfert dans les classes des nouvelles compétences acquises lors des formations en académie. Dès 2002, Delaubier pointait le défi à relever en termes de déploiement, au niveau des établissements, d'aménagements adaptés aux besoins spécifiques de ces élèves : « Le problème qui nous est posé n'est pas celui de la création de nouvelles structures, mais plutôt celui de la mise en œuvre des dispositions existantes au profit de ces enfants un peu particuliers » (p. 25). Ainsi, les résultats de notre étude rappellent les conditions d'efficacité d'un outil comme un vadémécum, petit manuel « que l'on garde à proximité de soi » (littéralement, *vade mecum* : « viens avec moi »[2]) et qui fonctionne comme un mode d'emploi, un guide à destination des personnels en charge d'élèves à HPI. L'utilité du vadémécum est suspendue à son appropriation par les acteurs qui peut nécessiter une formation de proximité de qualité.

Un second point important concerne les difficultés relationnelles qu'éprouvent certains de ces élèves à HPI avec leurs pairs. Leur développement socio-affectif fait débat dans la littérature, deux points de vue s'affrontant : pour certains, ces élèves « seraient aussi bien, sinon mieux, adaptés que leurs pairs tout-venant » alors que pour d'autres, ils « éprouveraient davantage de difficultés d'adaptation socio-affective que leurs pairs tout-venant » (Courtinat, 2008, p. 59). Nos résultats tendent à montrer que les élèves bénéficiant de ces dispositifs, de par leur parcours chaotique avant d'intégrer le dispositif, présenteraient davantage de difficultés socio-affectives. Sophie Brasseur et Catherine Cuche (2017) proposent deux explications pour rendre compte de difficultés relationnelles plus importantes chez les personnes à HPI : l'asynchronie dans sa forme sociale (*cf.* partie introduction) et le sentiment d'être différent des autres, qui conduirait certaines d'entre elles à penser qu'elles vont être exclues. Cette « croyance », en écho au « stigmate du haut potentiel[3] » serait à l'origine d'un stress aux impacts négatifs sur les relations sociales. Catherine Cuche, Anne-Sophie Genicot, Isabelle Goldschmidt et Gaëlle Van de Moortele (2010)

[1] https://www.education.gouv.fr/cid49838/mene0900994c.html
[2] https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/vade-mecum/80889
[3] « Stigmate du haut potentiel » est la traduction de Sophie Brasseur et Catherine Cuche (2017, p.127) du « stigma of giftedness » (Coleman et Cross, 1988)

ont recensé différents travaux montrant la portée des relations sociales entre pairs sur le développement social, émotionnel et cognitif des enfants et adolescents tout-venant. En outre, si elles ne mettent pas en évidence de lien entre les relations aux pairs et l'engagement scolaire des élèves à HPI, elles invitent à ne pas négliger l'impact de ces relations sur le bien-être de ces jeunes. En ce sens, la mauvaise qualité de la relation aux pairs soulignée par les chefs d'établissement que nous avons rencontrés est à mettre en lien avec la situation de mal-être évoquée et représente un nouvel élément de compréhension.

En complément de ces deux besoins perçus par les chefs d'établissement, notre étude a mis en lumière plusieurs traits pointés de manière ponctuelle dans certains dispositifs (par exemple, des comportements non adaptés, des difficultés voire des troubles sur le plan graphomoteur, du stress et/ou de l'angoisse). Ces besoins entrent en résonance avec une partie des caractéristiques cognitives, socio-affectives et comportementales des élèves à HPI mises en avant dans la littérature (MEN & DGESCO[4], 2013). Notons que ces différents besoins ne concernent pas tous les dispositifs et qu'il n'est pas envisageable de les considérer comme des éléments fédérateurs de leur fonctionnement. Aussi, de même qu'il n'existe pas de population d'enfants à HPI dont les caractéristiques sur un plan psychopathologique (« des troubles cognitifs, psychologiques, troubles des apprentissages, de l'attention, etc. ») soient généralisables (Gauvrit & Vannetzel, 2018, p. 333), nous ne pouvons pas parler de dispositif « type » pour les élèves à HPI, mais plutôt d'une typologie de dispositifs possibles.

Au regard du nombre réduit de dispositifs pris en compte, une étude complémentaire sur un plus large échantillon de dispositifs s'impose et permettrait vraisemblablement de proposer une classification plus fine de ces dispositifs. En outre, il apparaît nécessaire de renforcer cette connaissance des dispositifs pour élèves à HPI avec l'analyse des moyens mis en œuvre pour répondre aux différents besoins repérés. Par exemple, il serait particulièrement intéressant de connaitre les stratégies déployées pour prendre en charge les problèmes de comportement des élèves des établissements A à E, une difficulté régulièrement décrite dans la littérature francophone (Coriat, 1987 ; Delaubier, 2002 ; Parisot, Daoudi & Blanc, 2007 ; Revol, Louis & Fourneret, 2003, 2004). En l'occurrence, l'inclusion des élèves avec des troubles du comportement est une préoccupation du MEN qui a publié, en 2018, un rapport en lien avec cette thématique[5]. Aussi, il semblerait pertinent d'investiguer les moyens mis en œuvre dans ces dispositifs pour répondre à ce besoin. En outre, une attention particulière pourrait être portée sur l'accompagnement proposé aux équipes d'établissements qui sont amenées à repérer les difficultés des élèves et à gérer des moments de tensions dans des contextes variés (en classe, dans les couloirs de l'établissement, à la cantine ou encore dans la cour de récréation). En nous appuyant sur les différentes préconisations du rapport d'IGAS, IGEN et IGAENR (2018), nous pouvons imaginer un large panel de stratégies possibles pour développer, chez les personnels concernés, des gestes professionnels adaptés : la formation continue, l'accès à un pôle ressources « expert » sur la question ou encore un travail en partenariat avec le secteur médical et/ou médico-social.

Enfin, cette étude, avant tout exploratoire, est fondée exclusivement sur le point de vue tel que ressenti et exprimé par les chefs d'établissement, dont nous avons dit qu'ils sont en première ligne en tant que responsables locaux, pilotes du projet pédagogique de l'établissement et garants du bon fonctionnement du service public d'éducation. Elle présente la limite d'être univoque, c'est-à-dire construite à partir d'une seule catégorie d'acteurs. Notre dispositif méthodologique s'est donc appuyé sur les informations fournies par cette source unique que représentent les chefs d'établissement, empreinte de leur ressenti personnel. Afin de limiter ce biais méthodologique, nous pourrions, à l'avenir, procéder à une analyse des documents relatifs à ces dispositifs (projets d'établissement, rapports annuels) et interviewer d'autres cadres de l'Éducation nationale en charge de ce dossier, au niveau académique par exemple. D'autre part,

[4] Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO)
[5] https://www.education.gouv.fr/cid134143/evaluation-du-fonctionnement-en-dispositif-integre-des-instituts-therapeutiques-educatifs-et-pedagogiques.html

en France, l'idée d'un lien entre le haut potentiel et l'échec scolaire est amplement partagée par le public (Gauvrit & Guez, 2018), un stéréotype qui est relayé dans les médias alors que plusieurs scientifiques ont montré son caractère inexact (Liratni, 2018). S'agissant des études qui mettent en exergue des difficultés scolaires et/ou socioémotionnelles pour les personnes à HPI, cet auteur évoque des biais de recrutement avec des échantillons composés uniquement de personnes consultantes, les problèmes scolaires constituant un motif important de consultation psychologique à l'adolescence. Les données existantes ne permettent donc pas une généralisation (Brasseur, 2013). Par ailleurs, nous avons fait le constat d'une multiplication des textes officiels du MEN qui invitent à considérer les difficultés potentielles des élèves à HPI. Dans un tel contexte, il convient de s'interroger : dans quelle mesure les chefs d'établissement interviewés adhèrent-ils à cette représentation défavorable du haut potentiel ? Celle-ci peut-elle orienter leurs perceptions et au-delà venir colorer le dispositif et ses actions au sein de l'établissement qu'ils pilotent ? En ce sens, il apparaît essentiel d'interroger les élèves et leurs parents pour recueillir les perceptions de leurs besoins ou de leurs attentes. Confronter les perceptions des besoins selon plusieurs points de vue, celui des représentants de l'institution, celui des élèves et celui de leurs parents (demandeurs) revêt une portée heuristique indéniable.

5. Conclusion

Dans cette étude, nous avons souhaité mieux connaître les dispositifs pour collégiens à HPI en nous intéressant aux besoins des élèves tels qu'ils sont perçus par l'institution.

Nous retiendrons deux éléments. Tout d'abord, l'expression générique « dispositif pour élèves à HPI » semble recouvrir des réalités multiples et ces dispositifs, bien que partageant des traits communs, ne s'attachent pas tous à répondre aux mêmes besoins des élèves. Par ailleurs, un autre débat s'ouvre à propos de ces dispositifs pour élèves à HPI : seuls quelques élèves, parfois domiciliés loin du collège (en cas de dérogation à la carte scolaire) accèdent à ces dispositifs spécifiques. Un tel constat interpelle : *quid*, à l'heure de l'école inclusive, des autres élèves à HPI qui présentent des besoins similaires mais qui ne bénéficient pas de tels dispositifs ? Dans ce contexte, la poursuite des travaux sur ces dispositifs s'impose ; il s'agira alors d'analyser les moyens mis en œuvre et de réfléchir à leur caractère transférable à l'échelle des collèges français. En ce sens, nous pourrions répondre à une des préconisations formulées dans le rapport Delaubier (2002, p. 42) : « à terme, après évaluation des expériences conduites, amener chaque établissement à inclure dans son projet la prise en compte positive de toutes les différences et, entre autres, à se mettre en état d'assurer le complet épanouissement des élèves intellectuellement précoces ».

Références

AUDRAN Jacques (2010), *Dispositifs et situations : contribution à l'étude anthropologique et communicationnelle des environnements d'apprentissage en ligne dans l'Enseignement supérieur,* Habilitation à diriger des recherches, Université Paris Descartes.

BARDIN Laurence (2013), *L'analyse de contenu*, Paris, Presses universitaires de France.

BARRÈRE Anne (2013), « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire », *Carrefours de l'éducation*, vol. 36, p. 95-116.

BOUCHARD Chantal & PLANTE Jacques (2002), « La qualité : mieux la définir pour mieux la mesurer », *Les cahiers du service de pédagogie expérimentale*, vol. 11-12, p. 219-236.

BOURGEOIS Étienne (1991), « L'analyse des besoins de formation dans les organisations : un modèle théorique et méthodologique », *Mesure et évaluation en éducation,* vol. 14, n° 1, p. 17-60.

BRASSEUR Sophie (2013), *Étude du fonctionnement des compétences émotionnelles des jeunes à haut potentiel intellectuel,* Thèse de doctorat, Université Catholique de Louvain, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation (Belgique).

BRASSEUR Sophie & CUCHE Catherine (2017), *Le haut potentiel en questions*, Wavre, Mardaga.

COLEMAN Laurence J & CROSS Tracy L (1988), « Is being gifted a social handicap? », *Journal for the Education of the Gifted*, vol. 11, n° 4, p. 41-56.

CORIAT Aaron R. (1987), *Les enfants surdoués : approche psychodynamique et théorique*, Paris, Le Centurion.

COURTINAT Amélie (2008), *Expérience scolaire et représentations de soi chez des collégien(ne)s à haut potentiel intellectuel dans des contextes de scolarisation différenciés*, Thèse de doctorat, Université Toulouse 2.

COURTINAT-CAMPS Amélie (2010), « Socialisation familiale, estime de soi et expérience scolaire chez des collé-gien(ne)s à haut potentiel », *Pratiques psychologiques*, vol. 16, n° 4, p. 319-335.

COURTINAT-CAMPS Amélie & TOUBERT-DUFFORT Danièle (2014), *Accompagner la scolarité des enfants intellec-tuellement précoces en Essonne*, Document non publié, INSHEA, Suresnes.

CUCHE Catherine, GENICOT Anne-Sophie, GOLDSCHMID Isabelle & VAN DE MOORTELE Gaëlle (2010), « L'engagement scolaire des jeunes à hauts potentiels : rôle de la relation avec les enseignants et les pairs », *Enfance,* n° 1, p. 111-128.

DE KETELE Jean-Marie & GÉRARD François-Marie (2007), « La qualité et le pilotage du système éducatif », dans M. Behrens (éd.), *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain,* Québec, Presses de l'Université du Québec, p. 19-38.

DELAUBIER Jean-Pierre (2002), *La scolarisation des élèves « intellectuellement précoces »,* Rapport au Ministre de l'Éducation nationale, Paris.

DUGRUELLE Christophe & LE GUILLOU Philippe (2003), *Bilan des expériences pédagogiques dans le second degré sur la scolarisation des élèves intellectuellement précoces,* Rapport au Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche, Paris.

FOUCAULT Michel (1994), *Dits et écrits (1976-1979),* Tome III, Paris, Gallimard.

GAUVRIT Nicolas & GUEZ Ava (2018), « Réussite scolaire et professionnelle des personnes à haut potentiel intellectuel », *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant,* vol. 154, p. 313-318.

GAUVRIT Nicolas & VANNETZEL Léonard (2018), « Conclusion », *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant,* vol. 154, p. 333.

GRÉGOIRE Jacques (2012), « Les défis de l'identification des enfants à haut potentiel », *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, vol. 119, p. 419-424.

IGAS, IGEN & IGAENR (2018, août), *Évaluation du fonctionnement en dispositif intégré des instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques, et des perspectives d'extension*, Rapport n° 2018-079.

LAUTREY Jacques (2004), « Introduction : hauts potentiels et talents : la position actuelle du problème », *Psychologie française,* vol. 49, n° 3, p. 219-232.

LAUTREY Jacques & VRIGNAUD Pierre (2006), « Modes de scolarisation des enfants intellectuellement précoces », dans T. Lubart (éd.), *Enfants exceptionnels : précocité intellectuelle, haut potentiel et talent*, Rosny-sous-Bois, Bréal, p. 219-247.

LIRATNI Mehdi (2018), « Haut potentiel intellectuel et psychopathologies : position réconciliatrice et pistes thérapeutiques », *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant,* vol. 154, p. 305-312.

LIRATNI Mehdi & PRY René (2012), « Profils psychométriques de 60 enfants à haut potentiel au WISC IV », *Pratiques psychologiques,* vol. 18, n° 1, p. 63-74.

MEN (2019), *Scolariser un élève à haut potentiel,* Paris, Ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse.

MEN & DGESCO (2013), *Personnalisation des parcours. Ressources d'accompagnement pédagogique. Scolariser les élèves intellectuellement précoces (EIP)*, Paris, Ministère de l'Éducation nationale.

MINISTÈRE DE LA COMMUNAUTÉ FRANÇAISE DE BELGIQUE (2001, août), *Les enfants et les adolescents à haut potentiel*, Rapport final de la recherche-action inter universitaire (FUNDP, UCL, ULB., ULg, UMH), Bruxelles.

PAILLÉ Pierre & MUCCHIELLI Alex (2016), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Paris, Armand Colin (4e édition).

PARISOT Claire, DAOUDI Abderrahim & BLANC Romuald (2007), Les difficultés scolaires paradoxales des enfants surdoués, *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant,* vol. 92, p. 101-113.

PEETERS Hugues & CHARLIER Philippe (1999), « Contributions à une théorie du dispositif », *Hermès, La Revue,* vol. 25, p. 15-23.

PEREIRA-FRADIN Maria, CAROFF Xavier & JACQUET Anne-Yvonne (2010), « Le WISC-IV permet-il d'améliorer l'identification des enfants à haut potentiel ? », *Enfance,* vol. 1, p. 11-26.

PEREIRA-FRADIN Maria & JOUFFRAY Céline (2006), « Les enfants à haut potentiel à l'école : historique et questions actuelles », *Bulletin de psychologie,* vol. 59, n° 5, p. 431-437.

POURTOIS Jean-Pierre, DESMET Huguette & LEHEUT Marie-France (2005), « La scolarité de l'enfant, de l'adolescent à haut potentiel », dans G. Bergonnier-Dupuy (éd.), *L'enfant, acteur et/ou sujet au sein de la famille,* Ramonville St Agne, Erès, p. 77-90.

REIS Sally M. & MCCOACH D. Betsy (2000), « The underachievement of gifted students: what do we know and where do we go? », *Gifted Child Quarterly,* vol. 44, n° 3, p. 152-169.

REVOL Olivier, LOUIS Jacqueline & FOURNERET Pierre (2003), « Les troubles du comportement de l'enfant précoce », *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant,* vol. 73, p. 159-163.

REVOL Olivier, LOUIS Jacqueline & FOURNERET Pierre (2004), « L'enfant précoce : signes particuliers », *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence,* vol. 52, n° 3, p. 148-153.

REVOL Olivier, POULIN Roberta & PERRODIN Doris (2015), *100 idées pour accompagner les enfants à haut potentiel : changeons notre regard sur ces enfants à besoins spécifiques afin de favoriser leur épanouissement*, Paris, Éditions Tom Pousse.

ROEGIERS Xavier (2007), *Analyser une action d'éducation ou de formation : analyser les programmes, les plans et les projets d'éducation ou de formation pour mieux les élaborer, les réaliser et les évaluer*, Louvain-la-Neuve, De Boeck.

SANTILLI Patrick (2018), « Étude intercantonale sur la satisfaction scolaire des élèves à haut potentiel intellectuel », *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant,* vol. 154, n° 24/4, p. 319-238.

TERRASSIER Jean-Charles (1981), *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*, Issy-les-Moulineaux, ESF Éditeur.

TREMBLAY Philippe (2010), *Évaluation de la qualité de deux dispositifs scolaires – l'enseignement spécialisé de type 8 et l'inclusion dans l'enseignement ordinaire – destinés à des élèves de l'enseignement primaire ayant des difficultés/troubles d'apprentissage*, Thèse de doctorat, Université Libre de Bruxelles (Belgique).

TREMBLAY Philippe (2015), « Inclusion scolaire et transformation des dispositifs de scolarisation des élèves à besoins spécifiques », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, vol. 70-71, p. 51-65.

VINCENT Guy (1980), *L'école primaire française*, Lyon, Presses universitaires de Lyon.