

Université de Rouen
UFR Sciences de l'Homme et de la Société
Département Sciences de l'Éducation
Laboratoire CIVIIC

***Résilience scolaire
et éducation familiale
chez les enfants à haut potentiel***

En vue de l'obtention du
Master 2 de recherche à distance Francophone

Sous la direction de :

Monsieur Jean-Pierre **POURTOIS**,
Professeur à l'Université de Mons-Hainaut (Belgique)
Madame Huguette **DESMET**,
Professeur à l'Université Mons-Hainaut (Belgique)

Présenté par:

Sandrine **BARNOLA - RENEUVE**
N°étudiant : *20811419*

Année Universitaire 2011-2012

Remerciements

Avant de commencer la présentation de ce travail de recherche, je tiens à exprimer ma reconnaissance à ceux qui m'ont permis de le finaliser.

Je remercie mes directeurs de mémoire, Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet, qui, par les lectures attentives qu'ils ont faites de mon travail, et leurs conseils avisés, à la fois exigeants et bienveillants, m'ont permis de mûrir ma réflexion et de parachever ce mémoire.

Je remercie le Directeur des services de L'Éducation du Puy de Dôme de m'avoir autorisée à travailler en collaboration avec les psychologues scolaires du département et à rencontrer les familles des enfants à haut potentiel.

Ce travail n'aurait pu se mettre en place sans cette collaboration et je veux exprimer ma gratitude à l'égard des psychologues scolaires qui ont accepté de consacrer de leur temps à la communication des éléments dont j'avais besoin pour ma recherche. Je remercie en particulier Pascale Brun, Florence Alix, Jacques Garrigue, et Arlette Huguet pour cette coopération.

Je tiens aussi à exprimer ma reconnaissance à Cathy Joulie et Véronique Couhert pour leur travail de relecture.

Enfin, je souhaite faire part de ma reconnaissance à toute ma famille, en particulier à mon mari et mes enfants pour le respect qu'ils ont eu de mon engagement dans cette démarche de formation, mais aussi à mes parents dont l'aide et le soutien ont été sans faille tout au long de ce travail.

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION	6
PARTIE I: APPROCHE THÉORIQUE: Résilience et haut potentiel	9
CHAPITRE I: Le concept de résilience	10
1. Historique.....	10
2. Les facteurs de protection	12
3. La résilience scolaire	14
CHAPITRE II: Le haut potentiel	17
1. Historique et positionnement des États	17
2. Les caractéristiques du haut potentiel	19
2.1. La terminologie	19
2.2. La problématique des conceptions et de l'identification du haut potentiel... ..	20
(1) Qu'appelle-t-on l'intelligence ?	20
(2) Comment définir le haut potentiel ?.....	21
2.3. Les caractéristiques des enfants à haut potentiel	23
(1) La dyssynchronie	24
(2) Conséquences sur le développement	25
(3) L'apport des neurosciences	27
2.4. L'école française: du déni à la reconnaissance officielle	28
CHAPITRE III: Résilience scolaire et haut potentiel	32
1. Les facteurs de protection familiaux chez les enfants à haut potentiel	34
1.1. Les besoins affectifs: la qualité de l'attachement	34
1.2. Les besoins cognitifs: la curiosité et le plaisir de la découverte	35
1.3. Les besoins sociaux et de valeurs: la fermeté bienveillante	37
2. Conclusion	39
PARTIE II : APPROCHE EXPLORATOIRE	41
CHAPITRE I: Méthodologie	42
1. Structuration de l'objet de recherche	42
1.1. Les questions de recherche.....	42
1.2. Les objectifs et les hypothèses	42
1.3. Les concepts	43
2. La réalisation de la recherche	43
2.1. Constitution de l'échantillon	43
2.2. Présentation de l'échantillon	44
2.3. Les données	46
2.4. Traitement des données	48
CHAPITRE II: Résultats de l'analyse de contenu	51
1. Les besoins affectifs.....	51
1.1. L'attachement	51
(1) Analyse thématique de la dimension attachement	51
(2) Commentaires	55
(3) Interprétation	56
1.2. L'acceptation	59
(1) Analyse thématique de la dimension acceptation	60

(2) Commentaires	62
(3) Interprétation	62
1.3. L'investissement	64
(1) Analyse thématique de la dimension investissement	64
(2) Commentaires	67
(3) Interprétation	67
2. Les besoins cognitifs	69
2.1. La stimulation	69
(1) Analyse thématique de la dimension stimulation	69
(2) Commentaires	73
(3) Interprétation	74
2.2. L'expérimentation	78
(1) Analyse thématique de la dimension expérimentation	79
(2) Commentaires	80
(3) Interprétation	80
2.3. Le renforcement	81
(1) Analyse thématique de la dimension renforcement	82
(2) Commentaires	85
(3) Interprétation	86
3. Les besoins sociaux	88
3.1. La communication	88
(1) Analyse thématique de la dimension communication	88
(2) Commentaires	91
(3) Interprétation	92
3.2. La considération	94
(1) Analyse thématique de la dimension considération	95
(2) Commentaires	97
(3) Interprétation	98
3.3. Les structures	100
(1) Analyse thématique de la dimension structure	100
(2) Commentaires	103
(3) Interprétation	104
4. Les besoins de valeurs	105
4.1. Analyse thématique des besoins de valeurs	106
4.2. Commentaires	109
4.3. Interprétation	109

PARTIE III: VERIFICATION DE L'HYPOTHESE ET DISCUSSION112

CHAPITRE I: Hypothèses initiales et résultats113

1. Vérification des hypothèses	113
2. Discussion des résultats	114
2.1. Les caractéristiques communes d'éducation sont elles une réponse aux besoins spécifiques des enfants à haut potentiel?	114
2.2. Peut-on affirmer que les caractéristiques communes d'éducation familiale constatées favorisent la réussite scolaire de ces enfants?	116
2.3. Qu'appelle-t-on réussite scolaire et une scolarité primaire réussie laisse-t-elle préjuger d'une scolarité ultérieure réussie?	116
2.4. Peut-on dire que l'éducation familiale reçue par les enfants à haut potentiel qui réussissent diffère de l'éducation familiale reçue par les enfants ordinaires qui réussissent?	118
2.5. Quel lien établir entre haut potentiel et éducation familiale?	119

CHAPITRE II: Nouvelles hypothèses	120
1. Première hypothèse	120
2. Deuxième hypothèse	120
3. Troisième hypothèse	121
CONCLUSION	122
ANNEXES	126
BIBLIOGRAPHIE/SITOGRAFIE	133

INTRODUCTION

La société postmoderne a octroyé une place prépondérante à l'épanouissement de l'individu. Dans ce contexte, la réussite de tous les élèves à l'école est devenue un enjeu sociétal et la lutte contre l'échec scolaire est alors au centre de toutes les interrogations des pédagogues et des politiques.

Parmi les élèves qui échouent à l'école, on trouve des enfants à haut potentiel intellectuel, dits enfants précoces, ou surdoués. Alors que des aptitudes intellectuelles hors du commun les caractérisent, ils ne parviennent pas à répondre aux attentes du système scolaire. Ce constat génère, de prime abord, une incompréhension, mais aussi un grand sentiment d'injustice. En effet, les raisons de cet échec restent floues et ont peu suscité d'intérêt chez les penseurs, les décideurs et les acteurs du monde de l'éducation au cours du XX^e siècle. Enfants inadaptés ? Système scolaire inadapté ? Enseignants inadaptés ? Parents inadaptés ? Ces enfants ont-ils subi un traumatisme ? Dès lors, qu'est-ce qui peut les conduire sur le chemin de la résilience ? Qui sont-ils vraiment et qu'est-ce qui peut constituer chez eux un traumatisme ? Comment les aider ?

Il est donc nécessaire de définir en premier lieu la résilience et le haut potentiel. S'interroger sur ces concepts, nous amènera ensuite à réfléchir sur les facteurs de protection environnementaux chez les enfants à haut potentiel. Pour cela, nous établirons une revue de la littérature scientifique dans une approche théorique.

Partant de l'hypothèse qu'il existe chez les enfants à haut potentiel qui réussissent à l'école, des attitudes communes d'éducation familiale, l'approche exploratoire cherchera à mettre en évidence des facteurs de protection familiaux en étudiant les caractéristiques des pratiques éducatives de mères d'enfants à haut potentiel. Notre démarche s'inscrit donc dans une recherche à la fois a prioriste et a posterioriste. L'accès à la population des enfants à haut potentiel et à leur famille s'est avéré plus difficile que nous ne l'avions imaginé. Cette difficulté nous a contrainte à restreindre le nombre d'indicateurs au diagnostic de haut potentiel et à la réussite scolaire. Fournis par des psychologues scolaires, dix cas d'enfants précoces constituent un premier échantillon occasionnel, tandis que leurs mères forment un deuxième échantillon occasionnel.

Le recueil des données s'est effectué au moyen d'entretiens semi-directifs qui ont permis de recueillir les discours de ces mères concernant leurs pratiques éducatives. Ces entretiens ont été guidés par des questions formulées à l'aide du paradigme des douze besoins conçu par Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet. C'est par l'analyse de contenu que seront traitées les données ainsi recueillies.

La synthèse finale nous permettra de confronter nos hypothèses initiales aux résultats de cette recherche exploratoire. Elle sera l'occasion d'ouvrir une discussion de ces résultats, mais aussi de formuler de nouvelles hypothèses qui ont émergé à l'issue de ce travail de recherche.

PARTIE I

APPROCHE THÉORIQUE

Résilience et haut potentiel

CHAPITRE I

Le concept de résilience

Emprunté au domaine de la physique, le terme de résilience connaît aujourd'hui un vif succès dans le domaine des sciences humaines, largement relayé par les médias. Les émissions télévisées aux heures de grande écoute, mettant en scène la résilience de victimes de traumatismes, montrent à quel point c'est la société toute entière qui s'est emparée de la notion de résilience.

Pourtant le concept sous-jacent est loin d'être parfaitement défini et la principale caractéristique sur laquelle les chercheurs semblent faire consensus, c'est sa complexité. Il est donc nécessaire, pour savoir de quoi nous parlons, d'étudier la genèse de ce concept en sciences humaines, et les différentes définitions qui en sont données aujourd'hui.

1. Historique

La psychologue américaine Emmy Werner a joué un rôle central dans l'apparition du concept de résilience en sciences humaines. Au milieu des années 50, elle entreprend une étude longitudinale, dans un archipel hawaïen, portant sur près de 700 enfants, qu'elle suivra de la naissance à l'âge adulte. Au cours de cette étude, elle constate que parmi les jeunes présentant des facteurs de risques, un tiers d'entre eux connaissent en fait un développement harmonieux, et deviennent des adultes parfaitement intégrés. Elle utilise alors le terme de "résilience" pour désigner leur évolution¹.

Puis, dans les années 70, le psychiatre anglais Michael Rutter contribue à une meilleure identification des facteurs de risques mais aussi des facteurs de protection des individus, grâce à ses études sur les enfants de race noire habitant l'île de Wight d'une part, et des jeunes délinquants londoniens d'autre part. Ses travaux ont, en outre, permis de mettre en évidence que la résilience peut se développer à tout âge de la vie.

¹ Tisseron S., *La résilience*, Que sais-je?, PUF, Paris, 2008, p. 18.

C'est Norman Garmezy, psychologue américain qui, ensuite, va permettre une meilleure appréhension des mécanismes de la résilience: son étude des enfants de parents schizophrènes lui permet d'affiner la notion de facteurs de protection, dont il distingue trois catégories: les facteurs individuels, les facteurs familiaux et les facteurs sociaux.

A travers ces travaux, et ceux qui parallèlement ont tenté de mettre en évidence l'importance de la personnalité (Jeanne et Jack Block dans les années 50, Emmy. E. Werner et Ruth. S. Smith en 1982, ou E. James Anthony, dans les années 70) ou de l'environnement (Julius Segal, 1986)², la résilience est envisagée comme une résistance aux traumatismes, une capacité à se développer malgré des conditions adverses. Mais ce sont les travaux liés à la théorie de l'attachement qui vont apporter une perspective nouvelle dans la définition de cette capacité.

Pendant la seconde guerre mondiale, le psychanalyste John Bowlby participe à Londres, à l'évacuation des enfants de la zone bombardée par les Allemands et étudie les effets des déplacements et des séparations sur leur développement. Il va montrer que ces dernières ont empêché les enfants d'avoir confiance en leur environnement, les privant de sécurité intérieure et favorisant ensuite chez eux un développement négatif. Ainsi, pour Bowlby, la qualité de l'attachement joue un rôle essentiel dans la survie des enfants et plus largement, dans la résilience, qu'il définit, dès les années 50, comme « ressort moral, qualité d'une personne qui ne se décourage pas, qui ne se laisse pas abattre »³.

En France, c'est le psychiatre et ethnologue Boris Cyrulnik qui va favoriser la diffusion du concept de résilience dans le domaine de la psychologie, à partir de ses observations des survivants des camps de concentration, puis, plus tard des orphelins roumains. On lui doit, en 1998, le terme de "tuteur de résilience" qui désigne les personnes qui, dans l'environnement de l'individu ayant subi un traumatisme, lui apporte compréhension et soutien⁴.

² *Ibid.*, pp. 20-22

³ Bowlby J., Continuité et discontinuité : vulnérabilité et résilience. *Devenir*, 1992, 4, p. 7-31

⁴ Cyrulnik B., *Ces enfants qui tiennent le coup*, Desclée De Brouwer, coll. Hommes et perspectives, 1998. Récupéré en février 2011 de <http://www.cairn.info/revue-etudes-2001-10-page-321.htm#retournoteno5>

Mais l'élément important que Boris Cyrulnik introduit dans la définition qu'il donne de la résilience, c'est l'idée de néodéveloppement après le traumatisme⁵. Ainsi, « le sujet blessé repart de zéro, mais dans une autre direction »⁶. Il se transforme tel le Vilain petit canard d'Andersen⁷; le résilient devient un autre, il se métamorphose⁸.

2. Les facteurs de protection

Le concept de résilience englobe deux types de facteurs : ceux dits de risque, et ceux de protection. Pour la plupart des chercheurs, les facteurs de protection sont de deux ordres: individuels et environnementaux.

Les facteurs individuels sont les ressources internes qui caractérisent les personnes résilientes. La revue de la littérature scientifique permet un inventaire de ces caractéristiques individuelles :

Tableau 1: Caractéristiques individuelles des personnes résilientes
d'après Bernard Terrisse(2009)⁹

Capacités de résolution du problème, sentiment d'efficacité et de compétence, estime de soi.	Rutter, 1985
Confiance dans ses capacités, proactivité	Bouchard, Pelchat et Boudreault, 1996
Habiletés prosociales et relationnelles, identification à des modèles compétents, stabilité de l'attention.	Masten, Best et Garmezy, 1990
Bonnes capacités intellectuelles, (notamment d'évaluation cognitive), d'autonomie, d'empathie, d'anticipation.	Cyrulnik, 1998-1999
Sens de la cohérence (capacité à voir le monde comme un ensemble prévisible et compréhensible).	Antonovsky, 1987; Greef et Van der Merwe, 2004
Locus of control interne	Werner et Smith, 2001
Attachement sécuritaire et affiliation affirmée	Pourtois et Desmet, 2007
Sens de l'humour (sublimation) et souplesse dans les choix	Anaut, 2003

⁵ Pourtois J.P., Humbeeck B. et Desmet H., *Les ressources de la résilience*, PUF, Paris, 2012.

⁶ Cyrulnik B., *Autobiographie d'un épouvantail*, O. Jacob, Paris, 2008, p. 57.

⁷ Cyrulnik B., *Les vilains petits canards*, O. Jacob, Paris, 2001.

⁸ Pourtois J.P., Humbeeck B. et Desmet H., Résistance et résilience assistées. , dans Ionescu S., PUF, Paris, *Traité de résilience assistée*, Paris, PUF, 2011.

⁹ Terrisse B., La personne handicapée peut-elle être résiliente?, dans NADER-GROBOIS N. (Dir.), *Resilience, Regulation, Quality of Life*. (pp.255-267). UCL: Presses Universitaires de Louvain, Louvain-la-Neuve, 2009.

Ainsi, la personne résiliente dispose de caractéristiques individuelles d'ordre affectif, cognitif ou comportemental qui constituent des facteurs de protection face aux éléments stressants. Cette liste pourrait laisser supposer que seuls les individus dotés de toutes ces qualités peuvent être résilients. Or, ce n'est pas le cumul de ces caractéristiques qui favorise la résilience, mais l'adéquation entre l'existence d'une ou plusieurs qualités et la situation traumatisante rencontrée¹⁰.

D'autre part, l'étude de ce tableau nous montre à quel point, bon nombre de ces caractéristiques individuelles sont liées à l'interaction de l'individu avec son environnement. Ainsi, ces qualités résultent d'un apprentissage réalisé dans un contexte d'interactions sociales et s'inscrivent dans un processus dynamique.

Les facteurs de protection environnementaux sont probablement les plus déterminants¹¹. L'étude de la littérature scientifique nous permet de distinguer les facteurs de protection familiaux et les facteurs de protection extrafamiliaux.

Pour les premiers, l'existence de relations chaleureuses et harmonieuses entre les parents et l'enfant occupe une place centrale dans le développement de potentialités de résilience d'un enfant. Certains chercheurs estiment que la qualité de l'investissement affectif des parents au cours de la première année de vie de l'enfant est déterminante. D'autres avancent que cette qualité de relation peut se développer jusqu'à l'adolescence et permettre tout de même le développement de potentialités de résilience. Les études ont montré que c'est la qualité de ce lien, établi entre l'enfant et, au moins un adulte parent, qui joue un rôle protecteur face au traumatisme¹².

Les facteurs de protection extrafamiliaux sont liés à la société¹³. Il s'agit des liens de soutien établis avec des membres extérieurs à la famille (amis, thérapeutes, voisins, enseignants) ou bien des organisations sociales (services sociaux, associations de quartiers, école). C'est dans ce contexte que l'individu peut trouver soutien et protection auprès d'une personne ou d'une structure qui lui permettra, malgré les conditions adverses subies, de se développer, grâce à l'appui d'un « tuteur de résilience » ou « tuteur de développement » (Boris Cyrulnik, 1998)¹⁴.

¹⁰ Bouteyre E., *La résilience scolaire, de la maternelle à l'université*, Belin, Paris, 2008, p. 23.

¹¹ *Ibid.*

¹² *Ibid.*

¹³ Tisseron S., *La résilience, Que sais-je?*, PUF, Paris, 2008, p. 42

¹⁴ Bouteyre E., *La résilience scolaire, de la maternelle à l'université*, Belin, Paris, 2008, p. 26.

Cependant, l'existence de ces conditions extrafamiliales favorables n'implique pas forcément la résilience de l'individu. Dans des conditions de vie sociale identiques, les membres d'une fratrie exposés aux mêmes traumatismes ne deviennent pas forcément tous résilients. L'existence de ces facteurs de protection extra-familiaux est donc un préalable au développement de la résilience, mais pour que ce dernier s'enclenche, l'individu exposé au trauma doit attirer cette protection¹⁵. C'est donc l'interaction entre ces différents facteurs qui sera déterminante.

Ainsi, on ne peut parler de résilience que si le sujet est confronté à des facteurs de risques, et l'on ne peut parler de facteurs de protection, que s'il y a situation adverse, nécessitant adaptation du sujet¹⁶. Or, le sujet peut se montrer résilient à certaines conditions et pas à d'autres.

De même, cette résilience peut évoluer dans le temps, et un même trauma peut entraîner des réactions diverses chez un individu, selon le moment où il se produit. Enfin, ce qui peut être un facteur de protection peut devenir, selon le contexte, un facteur de risque (Rutter, 1987)¹⁷.

C'est pourquoi nous retiendrons que la résilience d'un individu est contextualisée et découle d'un apprentissage qui s'effectue au sein d'un réseau d'interactions sociales, à l'intérieur duquel le sujet développe un comportement émancipatoire¹⁸ par la confrontation des facteurs de risques et des facteurs de protection auxquels il est soumis. Les facteurs de protection ne peuvent remplir leur fonction que dans un cadre de synergie et dans un contexte donné. C'est dans ce cadre que le sujet résilient entre en néodéveloppement.

3. La résilience scolaire

Après l'éclairage apporté sur le concept de résilience, il convient de s'interroger sur la réalité traduite par le terme de « résilience scolaire ». Là encore, selon le point de vue adopté, la définition de cette réalité sera variable.

¹⁵ *Ibid.* p. 27.

¹⁶ Terrisse B., Lefebvre M.L., L'école résiliente: facteurs de risque, facteurs de protection et sentiment d'efficacité collective. , dans Cyrulnik B., Pourtois J.P. (Dir.), *École et résilience*, Odile Jacob, Paris, 2007, p. 49.

¹⁷ Bouteyre E., *La résilience scolaire, de la maternelle à l'université*, Belin, Paris, 2008, p. 31.

¹⁸ Pourtois J.P., Humbeeck B. et Desmet H., *Les ressources de la résilience*, PUF, Paris, 2012.

Ainsi, certains chercheurs s'interrogeant sur les liens entre école et résilience, tentent de transposer le construit de résilience, étudié jusqu'à présent sur le plan individuel, à un groupe, à une institution, telle l'école. La perspective de ce construit est alors collective et l'on parle « d'école résiliente »¹⁹.

Ce n'est pas ici le point de vue qui nous intéresse, puisque même si nous nous attachons à un groupe, celui des enfants à haut potentiel, c'est bien leur développement individuel qui fait l'objet de notre étude. Nous nous interrogeons donc ici sur les liens entre ces enfants et l'école, et non sur ceux de l'école avec son environnement.

D'autres réfléchissent au rôle de l'école dans la résilience des individus et voient davantage l'école comme une somme de facteurs de stress. Ainsi, Pierre Mannoni retient l'hypothèse « qu'il faut être résilient pour supporter la scolarisation sans trop de désordres »²⁰, citant l'exemple du redoublement comme « une situation stressante exemplaire ». L'école est alors envisagée comme facteur de risque dans le développement des enfants, et sa fonction est donc réduite à la catalyse des ressources internes des élèves, en vue de leur « survie ».

Cependant, l'école, comme nous l'avons vu précédemment, est plus souvent envisagée, dans la littérature scientifique, comme facteur de protection. Mais, comme elle peut être facteur de résilience pour certains enfants, elle peut aussi être facteur « d'antirésilience »²¹ pour d'autres. En effet, un traumatisme pourra pousser certains à faire de l'école un facteur de résilience, alors que d'autres y vivront échec scolaire et perte d'estime de soi.

Mais nous nous devons de temporeriser le rôle de l'école dans le construit de résilience, au regard des études témoignant du poids considérable du milieu social et familial sur le devenir scolaire des enfants. En effet, les recherches du CERIS²², dirigées par Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet, ont montré, au cours de ces

¹⁹ Terrisse B., Lefebvre M.L., L'école résiliente: facteurs de risque, facteurs de protection et sentiment d'efficacité collective. , dans Cyrulnik B., Pourtois J.P. (Dir.), *École et résilience*, Odile Jacob, Paris, 2007, p. 51.

²⁰ Mannoni P., Ecole et résilience ou le noir de la mélan(é)colie., dans Cyrulnik B., Pourtois J.P. (Dir.), *École et résilience*, Odile Jacob, Paris, 2007, p. 158

²¹ Cyrulnik B., Pourtois J.P. (Dir.), *École et résilience*, Odile Jacob, Paris, 2007, p. 8.

²² Centre de recherche et d'innovation en sociopédagogie familiale et scolaire, Université de Mons-Hainaut(Belgique)

trente dernières années, que la place occupée par l'école dans le développement de la résilience d'un individu est très mince, tant l'impact des déterminants familiaux est décisif sur la trajectoire des personnes²³. C'est donc l'éducation, et non l'école, qui est envisagée comme facteur de résilience, et plus particulièrement, l'éducation familiale.

Pour autant, aussi ténu que soit le rôle de l'institution scolaire, il n'est pas nul, et les réflexions qui se multiplient sur ce rôle, laissent à croire que l'école, en travaillant sur elle-même, pourrait davantage remplir sa fonction protectrice, et permettre ainsi de lutter contre les déterminismes de toutes sortes.

En tout cas, pour Evelyne Bouteyre²⁴, l'école constitue, sans aucun doute, une opportunité de résilience. Elle retient la définition suivante de la résilience scolaire: celle-ci « se reconnaît au fait qu'un enfant poursuit « normalement » sa scolarité alors qu'en raison des difficultés qui l'accablent, il devrait échouer »²⁵. En l'absence de l'idée de néodéveloppement, cette définition est plus proche du concept de résistance que de celui de résilience. D'autre part, cette approche de la résilience scolaire implique des observations sur le long terme, car « l'infirmité de la probabilité d'échec » (Serban Ionescu, 2004) ne peut se constater sur un temps court.

C'est cette « infirmité de probabilité d'échec », malgré les difficultés, que nous retiendrons pour notre étude. Reste à savoir en quoi, des enfants à haut potentiel, dont on pourrait prédire un avenir des plus brillants, sont porteurs d'une probabilité d'échec scolaire. Un examen des caractéristiques de ces enfants est donc nécessaire.

²³ Pourtois J.P. et Desmet H., L'éducation, facteur de résilience. , dans Cyrulnik B., Pourtois J.P. (Dir.), *École et résilience*, Odile Jacob, Paris, 2007, p. 87.

²⁴ Bouteyre E., *La résilience scolaire, de la maternelle à l'université*, Belin, Paris, 2008.

²⁵ *Ibid.* p. 35.

CHAPITRE II

Le haut potentiel

1. Historique et positionnement des États

Le regard porté par les sociétés sur l'inégalité intellectuelle à travers les âges a conditionné le sort réservé aux enfants à haut potentiel intellectuel.

Dans l'Antiquité, l'idée que l'intelligence est inégalement répartie, est acceptée par tous les peuples : elle est considérée comme un don des dieux et les enfants ayant été bien dotés doivent être honorés²⁶.

Au Moyen-âge, la spiritualité marque fortement le quotidien des hommes en Europe. La foi est profonde, l'intelligence considérée comme un don de Dieu. Il est donc logique qu'elle soit mise à son service : les « puer senex » (enfants vieillards), repérés comme doués, sont envoyés dans les monastères pour y recevoir une éducation orientée vers la spiritualité.

Aux XV^e et XVI^e siècles, les sultans dirigeant l'empire ottoman créent une école spéciale pour les enfants les plus remarquables, afin de les préparer à de hautes responsabilités. Les Temps Modernes voient s'épanouir de nombreux talents, dans tous les domaines : de Léonard de Vinci à Mozart, en passant par Blaise Pascal, la douance s'expose au grand jour. Montaigne réfléchit d'ailleurs déjà à une pédagogie adaptée²⁷.

Thomas Jefferson, élu président des États-Unis (1801-1809) inspiré par les idées des philosophes des Lumières, propose de regrouper les meilleurs génies dans une école spéciale, aux frais de l'État et pour le bien de l'État. A la même période, le vice-roi d'Égypte envoie l'élite de la jeunesse égyptienne étudier en Europe.

²⁶ Platon, *La République*, III, 415a à 415d, Flammarion, 2002.

²⁷ Montaigne, *Essais*, Livre 1, Chapitre 26, Edition Poche, 1972, p. 235.

Ainsi, de l'Antiquité au XVIII^e siècle, l'inégale répartition de l'intelligence est un fait communément reconnu dans beaucoup de sociétés qui souhaitent que leur douance soit mise au service du pouvoir politique ou religieux, selon le degré de spiritualité dont elles sont empreintes.

C'est au XIX^e siècle que les premières études scientifiques concernant l'intelligence voient le jour. Francis Galton (1822-1911) est considéré en Angleterre, comme le père des premières mesures de l'intelligence avec un parti pris pour l'hérédité du « génie ».

Mais c'est la France qui va jouer le rôle de pionnier, au début du XX^e siècle, avec la mise au point du premier test pour mesurer l'intelligence. En rendant la scolarité obligatoire (1822), le Ministère de l'Instruction Publique est vite confronté au problème de la gestion pédagogique de l'hétérogénéité des classes. Pour trouver des solutions aux problèmes posés par les élèves en difficulté, Alfred Binet et Théodore Simon mettent au point une première échelle métrique de l'intelligence en 1905, dont la vocation est de repérer les élèves ayant un retard mental, afin de les affecter dans des classes spécialisées, dites de « perfectionnement ». Dans le même temps, Binet attire l'attention sur le cas d'enfants trop intelligents qui ne trouvent plus leur place dans les classes ordinaires. Dès lors, leur sort sera étroitement lié à la relation que la société française va entretenir avec la différence de façon globale, le handicap plus précisément.

Aux États-Unis, les premières classes pour enfants à haut potentiel sont créées au début du XX^e siècle. C'est à cette même époque que Lewis Madison Terman adapte le test de « Binet-Simon » et met au point le « Stanford-Binet », évaluant l'âge mental et le QI des enfants. Il entreprend alors une très célèbre étude longitudinale, portant sur un peu plus de 1500 enfants qui seront testés et suivis de 1921 à 1994, et nommés « la cohorte des Termites ». Il a notamment permis de mettre en évidence qu'il existait des enfants à haut potentiel qui n'étaient pas en réussite scolaire²⁸.

²⁸ Bléandonu G., dans Tordjman S., *Enfants surdoués en difficultés. De l'identification à la prise en charge*, PUR, Rennes, 2005, p. 172.

Au cours du XX^e siècle, un intérêt pour les surdoués s'est aussi développé en dehors des États-Unis, favorisé par les deux guerres mondiales en Europe ou la guerre froide en URSS. Ainsi l'histoire des nations a-t-elle fortement marqué leur rapport à la douance intellectuelle. On peut alors distinguer un groupe de pays qui valorisent les enfants à haut potentiel et prennent des mesures en leur faveur, comme les États-Unis, le Canada, Israël ou Taiwan²⁹. A l'inverse, dans les pays scandinaves, on semble même opposé à toute mesure favorable aux surdoués³⁰: il n'y existe aucun terme visant à qualifier ces enfants-là, par souci d'éviter toute forme de catégorisation et par conséquent de discrimination³¹. Entre ces deux positions, on trouve de nombreux pays ayant adopté une position intermédiaire : officiellement, les besoins spécifiques des surdoués sont reconnus mais la mise en œuvre d'une politique explicite en leur faveur n'est pas systématique. C'est le cas de la France. L'intérêt pour la connaissance de ces enfants y a été soutenu principalement par deux grandes associations de parents et de professionnels : l'Association nationale pour les enfants intellectuellement précoces (ANPEIP) et l'Association française des enfants précoces (AFEP) qui ont beaucoup œuvré pour la reconnaissance des besoins spécifiques des enfants à haut potentiel, auprès de l'Éducation nationale, entre autres.

2. Les caractéristiques du haut potentiel

2.1. La terminologie

De nombreux termes sont utilisés pour désigner les personnes qui manifestent des aptitudes intellectuelles exceptionnelles. En France, le grand public et les médias parlent de « surdoués ». Aux États-Unis, le terme utilisé est « gifted » que l'on peut traduire par « doué ». Ces qualificatifs renvoient à la notion de don, longtemps octroyé à la volonté divine, puis attribué à une détermination génétique des capacités intellectuelles exceptionnelles, au fur et à mesure que la société se laïcisait.

Afin de ne pas préjuger de cette origine, le ministère français de l'Éducation nationale a officiellement adopté en 2002 le terme d'enfant précoce (Rapport Delaubier, 2002). Mais ce dernier laisse à croire que les performances observées chez ces enfants-là ne sont exceptionnelles que par leur précocité, et qu'elles finissent par

²⁹ *Ibid.* p. 174.

³⁰ *Ibid.* p. 175

³¹ *Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale*, n°45 du 3 décembre 2009.

apparaître chez tous les individus, comme si tout n'était qu'une question de temps.³² Cette notion ne peut recouvrir toute la réalité des aptitudes intellectuelles exceptionnelles : Einstein n'était pas particulièrement précoce... C'est pourquoi la littérature européenne lui a préféré le terme de « high ability », signifiant « aptitude élevée », que les pays francophones ont traduit par « haut potentiel ». On trouve aussi le terme de « talent » pour les cas où le sujet réalise des productions exceptionnelles dans un domaine d'expertise particulier, que ce soit en mathématiques ou en musique par exemple.

La grande variété de terminologie traduit en fait la diversité des définitions qui sont données du « haut potentiel intellectuel », définitions reposant elles-mêmes sur les conceptions de l'intelligence élaborées par les scientifiques.

2.2. La problématique des conceptions et de l'identification du haut potentiel

(1) Qu'appelle-t-on l'intelligence ?

Selon les auteurs et les théories, la définition de l'intelligence peut mettre l'accent sur la capacité d'adaptation, d'apprentissage, d'abstraction, de résolution de problèmes, etc³³. Mais on peut discerner un consensus pour définir l'intelligence comme « la capacité d'un organisme- ou d'un système artificiel – à s'auto-modifier pour adapter son comportement aux contraintes de son environnement »³⁴. Cette capacité sera qualifiée d'intelligence si elle est à un degré de généralité élevé.

Ce degré de généralité a posé problème, au cours du XX^e siècle, et fait débat dans la communauté scientifique : l'intelligence est-elle unitaire, générale ou multidimensionnelle ? Quelles sont les limites du domaine de l'intelligence ? D'une conception générale, quantifiable par les échelles de QI mises au point par Alfred Binet et Théodore Simon (1905) ou nommée « facteur g » par Charles Edward Spearman (1904), on est arrivé à la mise en évidence de facteurs multiples de l'intelligence, spécifiques à chaque domaine (Louis Léon Thurstone, 1931). Puis c'est

³² Lautrey J., *L'état de la recherche sur les enfants dits "surdoués"*, Laboratoire Cognition & Développement, Université Paris V, 2003, p. 5.

³³ *Ibid.*

³⁴ *Ibid.*

un compromis entre les deux conceptions qui a vu le jour : les travaux de John B. Carroll en 1993 ont permis d'obtenir un consensus relatif autour de la coexistence d'un facteur général et de facteurs multiples de l'efficacité intellectuelle. C'est d'ailleurs ce que David Wechsler a introduit dans ses échelles d'intelligence, avec la partie « verbale » faisant appel au langage et la partie « performance » comportant des tâches non verbales de raisonnement sur matériel visio-spatial³⁵.

Des théories plus récentes, comme celles d'Howard Gardner (1983, 1996) et Robert J. Sternberg (1985, 2003), contestent l'existence d'un facteur général et distinguent des formes d'intelligence multiples et indépendantes. Cependant, en l'absence de mesures standardisées de ces dernières, ce point de vue n'a pu être démontré.

Enfin, l'intelligence sociale et l'intelligence émotionnelle ont bénéficié, ces dernières années, de plusieurs travaux de recherche. Ces deux formes d'intelligence, même si elles se rapprochent de la théorie de Gardner, présentent l'avantage de bénéficier d'instruments d'évaluation permettant de les mesurer.

Ainsi, la tendance qui émerge de ce rapide aperçu des différentes théories, c'est la reconnaissance de l'aspect multidimensionnel de l'intelligence. Si l'existence du facteur g a subi des remises en question, il n'a pas complètement disparu, mais il est devenu un facteur parmi d'autres. Cette évolution a forcément des conséquences sur la définition du haut potentiel intellectuel.

(2) Comment définir le haut potentiel ?

Les conceptions du haut potentiel ont suivi l'évolution du concept de l'intelligence. Les recherches de Lewis Terman (1925) étaient basées sur une conception exclusivement unitaire de l'intelligence et du haut potentiel³⁶.

L'existence d'un facteur général n'ayant pas été totalement remise en cause, la mesure de l'intelligence générale par les échelles de QI permet d'avoir une définition

³⁵ *Ibid.* p. 8.

³⁶ Caroff X. dans Tordjman S. (Dir.), *Enfants surdoués en difficultés. De l'identification à la prise en charge*, PUR, Rennes, 2005, p. 15.

simple du haut potentiel : il s'agit des cas bénéficiant d'un QI élevé ou d'un score élevé au test de « facteur g ». Encore faut-il se mettre d'accord sur le seuil au-delà duquel un QI est considéré comme élevé. Un consensus s'est établi entre les scientifiques pour établir ce seuil à deux écarts types de la moyenne. Dans le cas du WISC, ce seuil correspond au score de 130.

Ce consensus a un caractère conventionnel qui, doublé du fait que la mesure simple du QI ne rend pas compte des évolutions récentes de la définition de l'efficiency intellectuelle, revêt un aspect insatisfaisant et amène à envisager une extension du concept de haut potentiel. C'est ce que propose Joseph S. Renzulli (1986, 1998, 2002) avec sa théorie des « trois anneaux » : pour lui le haut potentiel se caractérise par trois composantes : une aptitude intellectuelle supérieure à la moyenne, soit générale, soit spécifique, une implication dans la tâche, et la créativité. C'est la conjonction de ces trois composantes, sous l'influence de la personnalité de l'enfant et de son environnement qui détermine le haut potentiel³⁷.

Le modèle de Munich présenté par Kurt A. Heller (2004) distingue quatre grands facteurs : des facteurs de talent, qui sont les prédicteurs des domaines de performance, le tout étant modéré par les conditions environnementales et les caractéristiques de personnalité du sujet³⁸.

Le « modèle du don et du talent » présenté par François Gagné (2000, 2004) distingue, lui, la notion de « don » et celle de « talent » et repose sur la distinction plus générale de l'aptitude et de la réussite. Dans ce modèle, le passage du don au talent s'effectue par l'apprentissage et la pratique systématique, contrecarré ou facilité par des facteurs intrapersonnels ou environnementaux. Gagné fait aussi intervenir un facteur hasard dans son modèle.³⁹

Ainsi, on distingue des points essentiels qui sont communs aux récentes définitions du haut potentiel : le premier est que le potentiel peut s'exprimer dans différentes formes d'intelligence. On y retrouve généralement l'intelligence analytique (générale ou académique), la créativité, l'intelligence sociale, l'intelligence pratique, le

³⁷ *Ibid.* p. 16.

³⁸ *Ibid.* p. 23.

³⁹ *Ibid.* p. 20.

talent dans un domaine artistique ou académique. Le second point est que le haut potentiel se caractérise par un engagement marqué dans un domaine et un environnement propice au développement de ce potentiel. Le troisième point est la distinction faite entre potentiel et performance⁴⁰.

Mais on voit bien que ces définitions, si elles présentent des points de convergence, rendent la construction d'un dispositif d'identification du haut potentiel difficile. Celui-ci doit nécessairement s'appuyer sur une théorie scientifique éprouvée. Est-ce pour ces raisons que l'aspect multidimensionnel du haut potentiel est très peu pris en compte pour identifier les sujets dans les recherches les plus récentes ? Dans de nombreux cas, seule la mesure du QI est utilisée pour identifier des enfants à haut potentiel, ne tenant pas compte de la diversité conceptuelle de l'intelligence et le caractère multidimensionnel du haut potentiel suggéré par les recherches récentes. Or la conception multifactorielle de ce dernier renvoie à la question de la diversité des enfants à haut potentiel et cette diversité ne peut être révélée par un seul test de QI. La diversité intra-individuelle des enfants à haut potentiel apparaît à travers l'étude de leurs caractéristiques psychologiques développementales.

2.3. Les caractéristiques des enfants à haut potentiel

Les enfants à haut potentiel se caractérisent par leur grande vitesse de compréhension et la qualité de leur raisonnement. Ils apprennent vite et sans effort, font preuve d'une curiosité insatiable et d'une excellente mémoire.

Au cours de leur première année de vie, on les remarque « comme des bébés « éveillés », avec un état d'alerte permanent et une interaction visuelle bien développée »⁴¹. Leur développement jusqu'à trois ans s'effectue en moyenne en avance, tant sur le plan psychomoteur que verbal. Ils acquièrent rapidement un lexique très riche et de nombreuses connaissances.

Très attirés par le langage écrit, bon nombre d'entre eux ont un apprentissage précoce de la lecture et souvent très autonome. L'association de l'aisance verbale et de

⁴⁰ Lautrey J., *L'état de la recherche sur les enfants dits "surdoués"*, Laboratoire Cognition & Développement, Université Paris V, 2003, p. 12.

⁴¹ Jambaqué I., dans Lautrey J., *L'état de la recherche sur les enfants dits "surdoués"*, Laboratoire Cognition & Développement, Université Paris V, 2003, p. 49.

leurs compétences emphatiques remarquables crée une situation idéale pour permettre le développement d'un vif sens de l'humour⁴².

Mais certains auteurs ont mis en évidence de nombreux décalages dans le développement de l'enfant à haut potentiel, en rapport avec les théories récentes de l'intelligence multidimensionnelle. Jean-Charles Terrassier, psychologue, fondateur de l'ANPEIP en France, est à l'origine de concepts nouveaux qui rendent bien compte de cette hétérogénéité de développement des enfants à haut potentiel. Le suivi, pendant ces trente-cinq dernières années, de plus de cinq mille cas d'enfants précoces lui a permis d'élaborer ces concepts, dont celui majeur de dyssynchronie.

(1) La dyssynchronie

Le terme de dyssynchronie recouvre à la fois le développement hétérogène des enfants à haut potentiel (dyssynchronie interne) et les particularités de leurs relations sociales (dyssynchronie sociale).

La dyssynchronie interne s'observe sur deux aspects : intelligence-psychomotricité et intelligence-affectivité. La maturation psychomotrice des enfants à haut potentiel n'est souvent pas à la hauteur de la rapidité de leur développement intellectuel. C'est ce qu'on appelle la dyssynchronie intelligence-psychomotricité⁴³. Cette dyssynchronie peut s'exprimer sur le plan scolaire, au moment de l'apprentissage du geste graphique, et générer un rejet plus global de toutes les activités d'expression écrite de la part de l'enfant, se considérant en échec dans ce domaine. On retrouve aussi cette dyssynchronie dans les gestes du quotidien comme l'habillage, le laçage des chaussures, etc. Certains spécialistes (Laurence Vaivre-Douret, 2004) pensent que cette dyssynchronie pourrait être réduite en proposant très tôt des activités psychomotrices aux enfants précoces. La dyssynchronie ne serait pas « un fait primaire du développement », mais plutôt une « dégradation, détérioration des fonctions non exercées et non reconnues socialement par la famille, et/ou par

⁴² Révol O. dans Tordjman S., *Enfants surdoués en difficultés. De l'identification à la prise en charge*, PUR, Rennes, 2005, p. 147.

⁴³ Terrassier J.C., *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*, ESF, 8^{ème} éd., Issy-les-Moulineaux, 2009, p. 40.

l'école, et /ou par les pairs »⁴⁴.

Le deuxième aspect de la dyssynchronie interne s'exprime dans le rapport intelligence-affectivité. Dans ce dernier domaine, l'enfant à haut potentiel ne bénéficie pas de la même précocité et son développement affectif et émotionnel reste, en général, dans la norme de son âge, ce qui peut être déroutant pour l'environnement de l'enfant. D'autre part, l'intelligence de l'enfant à haut potentiel exerce un « effet loupe » sur sa perception de son environnement et des afférences affectives⁴⁵. L'acuité de son regard aiguise une sensibilité qui peut le fragiliser.

L'aspect le plus évident de la dyssynchronie sociale s'exprime dans le cadre scolaire et réside dans le décalage de la vitesse de développement intellectuel de l'enfant à haut potentiel et la vitesse moyenne des autres élèves, qui sert de référence aux programmes scolaires. S'il n'est pas détecté, l'enfant à haut potentiel, pour répondre aux attentes de son enseignant, va fournir une efficacité normale. C'est ce que Jean-Charles Terrassier nomme « l'effet Pygmalion Négatif »⁴⁶ : l'enfant se limite et renonce à exprimer son potentiel. C'est pour ces raisons que le ministère de l'Éducation nationale en France encourage, depuis quelques années, les accélérations de cursus scolaire par saut de classe pour les enfants précoces.

Le deuxième cadre où s'exprime cette dyssynchronie sociale est la famille. De nombreux parents n'apportent pas de réponse éducative adaptée à leur enfant à haut potentiel : amusement et inquiétude sont les sentiments ambivalents qui les animent souvent pendant la petite enfance. Les réponses qu'ils apportent au questionnement incessant de leur enfant peuvent parfois susciter leur anxiété. Ils méritent donc d'être conseillés.

(2) Conséquences sur le développement

Cette hétérogénéité de développement et ses particularités s'accompagnent parfois de troubles du comportement.

⁴⁴Vaivre-Douret L. dans Giordan A. et Binda M., *Accompagner les enfants intellectuellement précoces*, Delagrave, Paris, 2006, p. 107.

⁴⁵Terrassier JC dans Giordan A. et Binda M., *Accompagner les enfants intellectuellement précoces*, Delagrave, Paris, 2006, p.88.

⁴⁶ *Ibid.* p. 92

D'après Olivier Revol⁴⁷, les troubles du sommeil sont quasi constants.

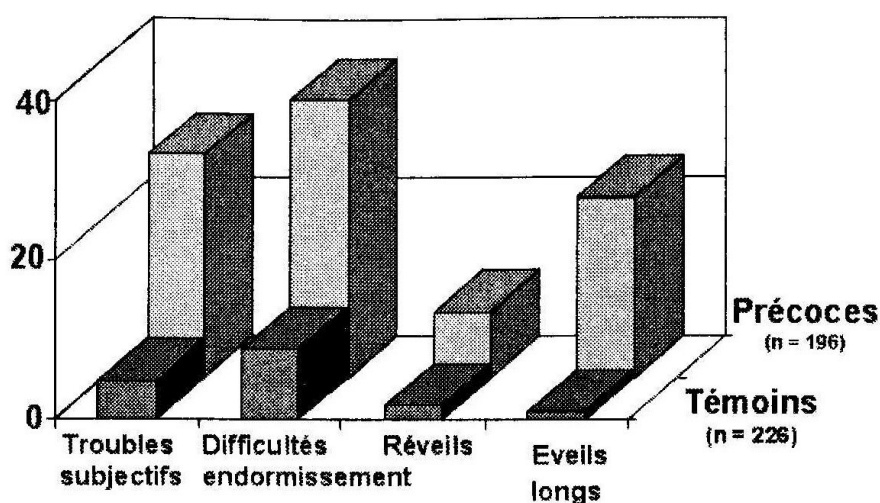


Figure 1 : Troubles du sommeil observés chez l'enfant intellectuellement précoce (d'après Revol, Louis et Fournieret, 2004)

(Tirée de Revol O. dans Tordjman S., *Enfants surdoués en difficultés. De l'identification à la prise en charge*, PUR, 2005, p. 149.)

L'opposition est souvent citée, surtout chez le garçon, pouvant aller des crises de colère pendant la petite enfance aux interminables argumentations lorsque l'aisance verbale s'installe.

L'instabilité psychomotrice est aussi fréquemment rencontrée chez les enfants à haut potentiel. Elle exprime bien souvent l'ennui résultant d'un environnement insuffisamment stimulant pour l'enfant. Ce manque de stimulation favoriserait la résurgence de l'anxiété latente et constante de l'enfant à haut potentiel et donc de son instabilité.

Cette anxiété, provoquée par l'acuité du regard porté sur le monde, ainsi que nous l'avons décrit précédemment, peut évoluer en véritables obsessions aboutissant à la mise en place de TOC (Troubles Obsessionnels Compulsifs)⁴⁸. Elle rend aussi l'enfant précoce très exposé au risque dépressif.

⁴⁷ Revol O. dans Tordjman S., *Enfants surdoués en difficultés. De l'identification à la prise en charge*, PUR, Rennes, 2005, p. 148.

⁴⁸ *Ibid.* p. 151.

(3) L'apport des neurosciences

On sait que les facteurs environnementaux jouent un rôle prépondérant dans l'expression du haut potentiel. Pour autant, il semblerait que des caractéristiques biologiques, et notamment des facteurs génétiques influencent le développement de l'intelligence générale. La recherche actuelle cherche à établir des bases biologiques aux différences individuelles des habiletés cognitives. C'est ainsi que l'on a constaté que les enfants à haut potentiel ont plus de phases de sommeil paradoxal que les autres enfants (Jean-Claude Grubar, 1998). Or la recherche a montré que ce sont les périodes de sommeil les plus régénératives pour le cerveau⁴⁹.

En 1996, l'équipe d'Alexander a utilisé l'électroencéphalogramme sur trois groupes: un groupe d'enfants à haut potentiel âgés de treize ans, un groupe d'enfants ordinaires âgés eux aussi de treize ans et un groupe de jeunes adultes âgés de vingt ans. Les résultats montrent que l'activité cérébrale des enfants à haut potentiel est plus proche de celle des jeunes adultes âgés de vingt ans que de celle des autres enfants de treize ans. Les auteurs en concluent qu'ils seraient plus avancés dans l'organisation et le développement de leur cerveau, ou dans l'utilisation de ses ressources⁵⁰.

Norbert Jausovec en 2000, grâce à l'électroencéphalogramme, conclut que les enfants à haut potentiel utilisent les aires cérébrales pertinentes pour résoudre un problème, tandis que les autres enfants utiliseraient plus d'aires. Ainsi, l'effort serait moindre et la performance meilleure. Michel Duyme note qu'il pourrait s'agir d'un inconvénient lorsque la démarche demande une décomposition méthodique de la tâche pour parvenir au résultat⁵¹. Il y aurait là un sujet d'apprentissage spécifique pour les enfants à haut potentiel.

D'autres travaux (T. Edward Reed et Arthur R. Jensen, 1992) ont montré une conduction nerveuse plus rapide. Plus récemment, certains spécialistes (Paul M. Thompson, 2001) ont rapporté l'influence génétique sur le taux de matière grise et

⁴⁹ Duyme M., Saintpierre S., Gauthier C., Capron C., *Les bases biologiques de la précocité intellectuelle*, ANAE, 2003, n°73, p. 143-147.

⁵⁰ *Ibid.*

⁵¹ *Ibid.*

formulé l'hypothèse d'une éventuelle corrélation entre ce dernier dans la zone frontale et les différences individuelles de QI⁵².

Enfin, une étude par IRM (Danielle Posthuma, 2002), réalisée sur un groupe de jumeaux homozygotes et hétérozygotes à haut potentiel, met en avant le rôle du taux de matière blanche et de matière grise dans la détermination du « facteur g », taux dont l'origine serait génétique.

Ainsi, si les neurosciences permettent d'éclairer la réflexion sur le haut potentiel, elles ne peuvent tout expliquer. Le fonctionnement du cerveau des enfants précoces semble bien spécifique. Et comme le montrent les théories multidimensionnelles de l'intelligence, le « facteur g » ne peut définir à lui seul le haut potentiel.

Les enfants précoces ont aussi un développement psychosocial spécifique, et il convient d'étudier comment leur environnement les accompagne sur le plan scolaire.

2.4. L'école française: du déni à la reconnaissance officielle

Nous avons pu constater précédemment que les conceptions du haut potentiel avaient évolué avec celles de l'intelligence, et que sa prise en considération différait d'un pays à l'autre, selon l'approche morale de la question.

En France, dès sa création, l'école publique porte les idéaux égalitaires républicains: elle doit offrir les mêmes chances à tous les élèves, quelle que soit leur origine sociale. De cet idéal égalitaire, naît un système éducatif uniforme et normalisateur. Le problème de l'inadaptation de ce système éducatif uniforme s'est posé dès la création de l'école obligatoire, à la fin du XIX^e siècle. L'existence d'élèves incapables de suivre une scolarité ordinaire amène le ministère de l'Instruction publique à demander aux spécialistes des moyens d'identifier les enfants déficients sur le plan intellectuel. C'est dans ce contexte qu'en 1909, Alfred Binet, inventeur de la notion d'âge mental, note l'existence d'élèves « trop intelligents », ne profitant pas de

⁵² Jambaqué I., dans Lautrey J., *L'état de la recherche sur les enfants dits "surdoués"*, Laboratoire Cognition & Développement, Université Paris V, 2003, p. 50.

l'enseignement tel qu'il leur était imposé⁵³. Alors que les Américains s'emparent des travaux de Binet et les utilisent très largement pour entreprendre des recherches sur les enfants à haut potentiel, la question ne semble pas intéresser la recherche française, ni le monde de la pédagogie: pendant soixante-dix ans, seuls quelques articles de psychiatres paraissent sur le sujet dans des revues spécialisées⁵⁴.

En 1970, le professeur Julian De Ajuriaguerra fait une synthèse des études américaines dans son *Manuel de psychiatrie de l'enfant* et serait le premier à utiliser le terme de « surdoué », traduisant le « highly gifted » venant des États-Unis. Le terme est ensuite vulgarisé par Rémy Chauvin en 1975 avec le succès de son livre *Les surdoués*⁵⁵. Par la suite, ce sont des associations, composées de parents et de professionnels de terrain, qui œuvrent pour une meilleure connaissance et reconnaissance des enfants à haut potentiel et de la spécificité de leurs besoins. La première, l'Association nationale pour les enfants surdoués (ANPES), créée en 1971 par le psychologue Jean-Charles Terrassier, se transforme en l'ANPEIP dans les années 80, afin de rendre compte, par son intitulé, de l'avance intellectuelle qui caractérise les enfants à haut potentiel. Elle espère ainsi écarter toute polémique liée à l'origine du haut potentiel, débat sous-entendu dans le terme de *surdoué*, entre hérédité et environnement, et concentrer ses efforts autour des caractéristiques des enfants précoces et de leurs besoins spécifiques⁵⁶. Une seconde association nationale voit le jour en 1995 : l'AFEP. Ces deux associations vont promouvoir une meilleure connaissance du haut potentiel auprès du grand public, des enseignants et du ministère de l'Éducation nationale. Dans le même temps, peu de travaux scientifiques voient le jour sur le sujet.

En 1981, Jean-Charles Terrassier publie son livre *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*, le premier, en France, qui traite de la psychologie des enfants précoces et des caractéristiques de leur développement. En 1986, le ministère de l'Éducation nationale lui demande de mettre au point un projet de classes pilotes

⁵³Terrassier J.C., *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*, ESF, 8^{ème} éd., Issy-les-Moulineaux, 2009, p. 17.

⁵⁴ *Ibid.* p. 18

⁵⁵ Bléandonu G. dans Tordjman S., *Enfants surdoués en difficultés. De l'identification à la prise en charge*, PUR, Rennes, 2005, p. 167.

⁵⁶ Terrassier J.C., *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*, ESF, 8^{ème} éd., Issy-les-Moulineaux, 2009, p. 19.

pour élèves intellectuellement précoces: pendant cinq ans, cette expérience va se dérouler avec succès dans une école primaire publique de Nice. Une expérience similaire va voir le jour dans la même ville: en 1988, le lycée privé Michelet prend l'initiative d'accueillir des enfants précoces n'ayant pas bénéficié de saut de classe et leur propose un cursus sixième-cinquième en un an.

Les classes pilotes publiques à Nice seront ensuite supprimées, au moment de la promulgation de *la politique des cycles*, impulsée par Lionel Jospin, ministre de l'Éducation nationale, et sa Loi d'orientation sur l'éducation de 1989 : la scolarité primaire est organisée en trois cycles, au sein desquels l'enfant doit pouvoir évoluer à son rythme. Pour les enfants les plus précoces ou les plus en retard, la scolarité peut être raccourcie ou allongée d'un an, à l'intérieur d'un cycle, mais une seule fois dans la scolarité primaire. Tout élève, quels que soient ses besoins, trouve sa place dans ce système. Des classes réservées aux enfants précoces n'ont plus lieu d'être. On peut cependant constater que les classes spécialisées pour les élèves ayant un retard mental continuent d'exister : aux classes de perfectionnement succèdent en 1991 les Classes d'intégration scolaire (CLIS) que l'on réserve aux élèves atteints d'un handicap mental, reconnu par un QI inférieur à 70. Pour répondre aux besoins spécifiques de ce public scolaire en difficulté, un réseau d'enseignement spécialisé voit le jour en 1990 : les Réseau d'Aides Spécialisées aux Élèves en Difficulté (RASED) sont composés d'un psychologue scolaire, d'un enseignant spécialisé à dominante pédagogique, et d'un enseignant spécialisé à dominante rééducative. Pendant encore une dizaine d'années, il ne sera pas question des enfants à haut potentiel.

C'est en 2002 qu'est publié le rapport Delaubier. Il est le fruit des travaux d'une commission de spécialistes, sollicitée par le ministère de l'Éducation nationale. Il présente l'état des lieux et des propositions sur la scolarisation des enfants précoces. Il pose la question d'une prise en charge spécifique de ces élèves. Un an plus tard, il est complété par un nouveau rapport faisant le point sur la scolarisation des élèves intellectuellement précoces (EIP) dans le second degré et donnant un certain nombre de préconisations⁵⁷. Il aura donc fallu attendre 2002 pour que l'Éducation nationale française reconnaisse officiellement l'existence des élèves à haut potentiel et la

⁵⁷ Blaquière G. dans Tordjman S., *Enfants surdoués en difficultés. De l'identification à la prise en charge*, PUR, Rennes, 2005, p. 179.

spécificité de leurs besoins, au même titre que ceux des élèves déficients, depuis longtemps reconnus⁵⁸.

Des circulaires ministérielles paraissent en 2003 et 2004 pour entériner le saut de classe dès la maternelle⁵⁹ et introduire les parents comme partenaires du processus de prise en charge⁶⁰.

La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École (2005)⁶¹ assigne au système éducatif des missions renouvelées autour d'un objectif central : assurer la réussite de tous les élèves. De nouveaux articles affirment la spécificité des EIP et pérennisent le saut de classe comme solution : « Tout au long de la scolarité primaire, des aménagements appropriés sont prévus au profit des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières qui montrent aisance et rapidité dans les acquisitions scolaires. Leur scolarité peut être accélérée en fonction de leur rythme d'apprentissage. »⁶²

En 2007, une nouvelle circulaire précise les modalités d'organisation de ces dispositions⁶³. L'Éducation nationale préconise une attention toute particulière aux élèves intellectuellement précoces en difficulté à l'école. Elle propose différents dispositifs de prise en charge: enrichissement dans les domaines de grande réussite, accélération du cursus scolaire, accueils adaptés. Elle encourage une meilleure détection, l'amélioration de l'information des enseignants et des parents, l'organisation de systèmes d'information départementale ou académique. La circulaire du 12 novembre 2009⁶⁴ s'adresse aux cadres formateurs de l'Éducation nationale et se veut être une aide à la constitution de modules d'information à destination des enseignants, tels qu'ils sont préconisés par la circulaire de 2007.

Finalement, c'est à la fin des "Trente glorieuses" que l'intérêt pour les enfants à haut potentiel a commencé à se manifester en France: c'est au moment où le pays bascule dans l'ère postindustrielle, avec les développements du nucléaire, de l'informatique, de l'aérospatial, que le travail intellectuel s'amplifie. Aujourd'hui, la

⁵⁸ *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, n°16 du 18 avril 2002.

⁵⁹ *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, n°14 du 3 avril 2003.

⁶⁰ *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, n°6 du 5 février 2004.

⁶¹ *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, n°31 du 1^{er} septembre 2005.

⁶² *Ibid.*

⁶³ *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, n°38 du 25 octobre 2007.

⁶⁴ Récupéré en février 2011 de <http://www.education.gouv.fr/cid49838/meneo900994c.html>

recherche de l'innovation technologique et médicale, le développement de l'intelligence numérique et le souci d'optimiser les ressources humaines dans notre société sont probablement à mettre en relation avec l'intérêt récent que porte l'Éducation nationale aux enfants à haut potentiel : ne constitueraient-ils pas, dans notre pays, une ressource insuffisamment exploitée⁶⁵ ?

Dans la pratique, leur existence est de plus en plus reconnue par les professionnels. La prise en charge la plus courante est la proposition de saut de classe. Certains spécialistes sont sceptiques quant à cette option, de crainte de voir l'enfant fragilisé sur un plan affectif, compte-tenu du décalage d'âge qui s'effectue avec ses camarades. Pour Jean-Charles Terrassier, les enseignants seraient victimes du même scepticisme: les admissions précoces en Cours Préparatoire sont passées de 7,3% en 1967 à 2% aujourd'hui⁶⁶. Les programmes d'enrichissement sont très peu utilisés en France, et les structures d'accueil spécialisées sont surtout l'apanage des établissements scolaires privés. Ainsi, il semble que l'idéal égalitaire de l'école publique française se soit mué en volonté égalitariste. Il faut dire que la reconnaissance officielle très tardive de la précocité intellectuelle n'a pas favorisé le développement d'une culture du haut potentiel dans les milieux éducatifs. La formation des enseignants sur le sujet reste quasi-inexistante. Face à une école qui demeure très normalisatrice, la prise en compte des besoins des enfants à haut potentiel est encore bien souvent liée aux initiatives individuelles et à la bonne volonté des professionnels de terrain, laissant parfois ces enfants et leur famille dans un cruel désarroi.

Dans ce contexte, l'école peut-elle être facteur de résilience pour les enfants à haut potentiel?

⁶⁵ Bléandonu G. dans Tordjman S., *Enfants surdoués en difficultés. De l'identification à la prise en charge*, PUR, Rennes, 2005, p. 168.

⁶⁶ Terrassier JC, *les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*, ESF, 8^{ème} éd., Issy-les-Moulineaux, 2009, p. 114.

CHAPITRE III

Résilience scolaire et haut potentiel

La description des caractéristiques des enfants à haut potentiel nous permet de constater qu'ils constituent un public peu adapté à l'École, telle qu'elle fonctionne actuellement. En effet, l'organisation de la scolarité en tranches d'âge civil et la progression collective et uniforme dans l'acquisition des compétences, faite de nombreuses répétitions, ne correspondent pas à la grande efficacité intellectuelle de ces enfants-là, et à leur besoin de stimulation. Le caractère normalisateur de l'École peut rapidement, pour eux, devenir un facteur d' « antirésilience » (cf. *supra*).

D'autre part, la dyssynchronie qui caractérise bon nombre d'enfants à haut potentiel, les fragilise dans leur développement psychologique. Or, elle est souvent ignorée par l'École, et les enseignants acceptent mal que le développement moteur ou affectif ne suive pas le développement intellectuel d'un enfant repéré comme précoce. Les exigences peuvent alors favoriser le développement d'une mauvaise image de soi et le désinvestissement scolaire progressif de l'enfant à haut potentiel.

Pourtant, malgré ces difficultés, certains enfants à haut potentiel réussissent très bien leur adaptation à l'école et effectuent une scolarité réussie. Ce ne serait cependant pas la majorité⁶⁷. L'école peut donc être pour certains, facteur de résilience ou tout du moins de résistance ? Rien n'est moins sûr. En effet, nous avons vu précédemment que les chercheurs avaient montré le peu d'influence du facteur scolaire dans le domaine de la résilience. Les facteurs familiaux occupent une place prépondérante.

C'est donc pour cette raison, et parce qu'à l'évidence l'école ne peut constituer, de façon globale et systématique, un facteur de protection pour les enfants à haut potentiel que nous avons décidé d'étudier les caractéristiques de l'éducation familiale de ces enfants. Il est alors nécessaire de s'interroger sur ce que peuvent être les facteurs familiaux de protection pour les enfants à haut potentiel.

⁶⁷ Récupéré en février 2011 de <http://www.afep.asso.fr>

1. Les facteurs de protection familiaux chez les enfants à haut potentiel

L'étude de la littérature scientifique montre qu'une famille aimante et structurante constitue un facteur de protection fondamental dans le développement de la résilience. Qu'en est-il pour les enfants à haut potentiel ? Leurs besoins sont-ils les mêmes que pour des enfants ordinaires ? Si l'on se réfère au modèle des besoins psychosociaux de Pourtois-Desmet⁶⁸ (cf. annexe 1), on obtient un tableau détaillé des caractéristiques de l'éducation familiale susceptible de satisfaire au mieux les besoins d'un enfant ordinaire, dans la construction de son identité.

1.1 Les besoins affectifs: la qualité de l'attachement

C'est un « lien affectif profond et vrai avec les parents » que préconise Jean-Charles Terrassier pour les enfants à haut potentiel⁶⁹. En cela, rien ne diffère de ce que mettent en avant Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet dans leur paradigme: la qualité de l'attachement, la mise en œuvre de l'acceptation et l'investissement parental auprès du jeune enfant sont bien les caractéristiques d'un « lien affectif profond et vrai ».

Cependant, les caractéristiques intellectuelles et psychologiques des enfants à haut potentiel peuvent perturber la mise en œuvre des pratiques éducatives familiales dans le domaine affectif. En effet, la dyssynchronie interne décrite précédemment peut déstabiliser les parents de ces enfants: ils peuvent parfois exiger, par méconnaissance, que leur développement affectif soit au même niveau que leur développement intellectuel, obligeant alors l'enfant à surinvestir davantage encore ce dernier domaine, afin de masquer son immaturité⁷⁰. Les parents doivent donc accepter que son évolution affective ne se fasse pas au même rythme que son évolution intellectuelle.

On comprend d'autant mieux cet impératif que l'effet loupe décrit par Jean-Charles Terrassier, qui confère aux enfants à haut potentiel une sensibilité exacerbée,

⁶⁸Pourtois J.P., Desmet H., *L'éducation postmoderne*, PUF, Paris, 2009.

⁶⁹Terrassier JC, *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*, ESF, 8^{ème} éd., Issy-les-Moulineaux, 2009, p. 92.

⁷⁰*Ibid.* p. 100.

les rend très réceptifs à l'image d'eux-mêmes que leur renvoie leur environnement. En effet, d'après Jeanne Siaud-Facchin, l'« enfant surdoué est d'abord et avant tout un être affectif »; chez lui, « l'ingérence affective est constante »⁷¹. Il paraît donc indispensable que dans leurs pratiques éducatives les parents prennent en compte cette caractéristique. A cette sensibilité exacerbée doit être opposée une réponse affective forte, pleine de considération et d'investissement, de façon à calmer l'anxiété de ces enfants à haut potentiel, leur donnant ainsi le droit à un développement affectif détaché de leur développement intellectuel.

1.2 Les besoins cognitifs: la curiosité et le plaisir de la découverte

Selon Monique Binda et André Giordan, ce qui frappe immédiatement chez les enfants à haut potentiel, c'est « leur immense curiosité et leur envie insatiable de chercher et de comprendre », leur avidité de savoir de tous les instants⁷². La présence d'un environnement familial riche et stimulant sur le plan cognitif paraît donc essentielle face à cette quête intellectuelle perpétuelle. C'est pourquoi Jean-Charles Terrassier encourage les parents de ces enfants à varier leurs activités, leurs hobbies, à leur proposer des manifestations ou des expositions intéressantes, à stimuler chez eux la résolution de problèmes⁷³. En effet, le manque de stimulation est une véritable source de souffrance pour les enfants à haut potentiel⁷⁴.

Cependant, dans cette recherche d'alimentation intellectuelle et d'enrichissement, la prudence est encouragée par ces mêmes spécialistes. A trop vouloir satisfaire la curiosité de leur enfant, les parents peuvent se tourner vers une stimulation qui serait exclusivement culturelle et de l'ordre de la transmission orale du savoir. Le risque est alors d'accentuer la dyssynchronie caractéristique de ces enfants à haut potentiel, mais aussi de les encourager à cliver leurs intérêts très précocement, ce qui constitue l'annonce d'une adaptation scolaire difficile⁷⁵. Ainsi, les auteurs

⁷¹ Siaud-Facchin J. dans Giordan A. et Binda M., *Accompagner les enfants intellectuellement précoces*, Delagrave, Paris, 2006, p. 119.

⁷² Giordan A. et Binda M., *Accompagner les enfants intellectuellement précoces*, Delagrave, Paris, 2006, p. 72.

⁷³ Terrassier J.C., *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*, ESF, 8^{ème} éd., Issy-les-Moulineaux, 2009, p. 97.

⁷⁴ Giordan A. et Binda M., *Accompagner les enfants intellectuellement précoces*, Delagrave, Paris, 2006, p. 246.

⁷⁵ *Ibid.* p. 150.

préconisent-ils dans cette stimulation mise en œuvre par la famille, d'obliger ces enfants à être les acteurs de leurs recherches, pour apprendre la patience. Ils conseillent aussi l'exigence de précision dans les concepts et la formulation des réponses, favorisant ainsi le développement de la rigueur⁷⁶. Enfin, dans cette stimulation, l'encouragement à la créativité occupe une place importante dans les conseils prodigués par ces spécialistes. Pour favoriser cette créativité, mais aussi la réflexion personnelle, l'aménagement de temps libre semble primordial⁷⁷.

L'accompagnement de l'enfant à haut potentiel par ses parents dans le domaine cognitif paraît donc indispensable. Plus qu'anticiper ses demandes, il s'agit d'accompagner au mieux ses besoins : ainsi, Jean-Charles Terrassier encourage les parents à favoriser les bonnes habitudes de travail, en aidant à construire un programme de travail et à s'y tenir, que ce soit dans les tâches quotidiennes ou dans le domaine scolaire. Il conseille aussi d'apprendre à ces enfants à accepter l'erreur et à utiliser celle-ci pour progresser⁷⁸. Ainsi, au-delà de la qualité et de la quantité de stimulation, le type de renforcement mis en œuvre par la famille est tout aussi fondamental, et au sein de celui-ci, l'acceptation de l'erreur et son dépassement sont un enjeu crucial.

Enfin, l'expérimentation est aussi encouragée par ces mêmes auteurs⁷⁹. Source d'enrichissement intellectuel, elle est aussi vue comme un moyen de lutter contre la dyssynchronie des enfants à haut potentiel⁸⁰: elle peut aider à un développement harmonieux de ces enfants, à condition que les parents soient les organisateurs d'un environnement favorisant la multiplicité des expériences.

Ainsi, la revue de la littérature concernant les besoins cognitifs des enfants à haut potentiel nous amène à rejoindre le modèle des besoins psychosociaux de Pourtois-Desmet: en effet, la présence d'une stimulation riche mais non excessive, d'un renforcement adapté et d'une possibilité d'expérimentation constitue les bases

⁷⁶ Terrassier J.C., *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*, ESF, 8^{ème} éd., Issy-les-Moulineaux, 2009, p. 97.

⁷⁷ *Ibid.*

⁷⁸ *Ibid.*

⁷⁹ *Ibid.*

⁸⁰ Giordan A. et Binda M., *Accompagner les enfants intellectuellement précoces*, Delagrave, Paris, 2006, p. 248.

essentielles du bon développement cognitif d'un enfant ordinaire. La synthèse de ces écrits nous amène cependant à noter quelques points sur lesquels les spécialistes du haut potentiel semblent particulièrement insistants : la stimulation est un besoin très fort chez ces enfants. Mais elle doit être variée pour limiter les problèmes de dyssynchronie. Ils doivent apprendre la rigueur et l'organisation dans le travail, ainsi que la patience. Ils doivent apprendre à accepter l'erreur. La créativité doit être encouragée, le temps libre favorisé. Finalement, alors que ces enfants donnent l'impression à leur entourage d'apprendre tout seul, le rôle de la famille, en tant qu'organisateur de l'environnement cognitif doit être très actif et adapté à leurs besoins.

1.3 Les besoins sociaux et de valeurs: la fermeté bienveillante

Dans le paradigme psychosocial développé par Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet, la satisfaction des besoins sociaux constitue une des conditions du passage du stade de la dépendance de l'enfant à celui de l'autonomie. La socialisation qu'elle permet, s'effectue au travers du double mécanisme de l'identification et de la différenciation, conduisant ainsi à la construction de l'identité du sujet⁸¹. Ces besoins sociaux sont, pour ces auteurs, la communication, la considération et les structures. Or, si l'on s'intéresse à ces trois domaines chez les enfants à haut potentiel, on se rend compte que leurs besoins y sont très forts.

L'aisance langagière précoce décrite par les spécialistes du haut potentiel⁸² fait de ces enfants des êtres très communicants et leur immense curiosité accentue leur besoin de communication. Elle les plonge dans un questionnement incessant, se traduisant fréquemment par un véritable harcèlement de l'environnement familial.

D'autre part, et ainsi que nous l'avons expliqué précédemment, de nombreux enfants à haut potentiel sont victimes d'une dyssynchronie interne et sociale. La dyssynchronie intelligence-psychomotricité peut alors renvoyer une image négative de lui-même à l'enfant. De même, la dyssynchronie intelligence-affectivité peut avoir des conséquences identiques, d'autant que sa sensibilité est exacerbée par le fameux

⁸¹Pourtois J.P., Desmet H., *L'éducation postmoderne*, PUF, Paris, 2009, p. 140.

⁸²Revol O. dans Tordjman S., *Enfants surdoués en difficultés. De l'identification à la prise en charge*, PUR, Rennes, 2005, p. 147.

« effet loupe ». Enfin, la dysharmonie sociale générée par leur haut potentiel peut aussi les déstabiliser. Ainsi, leur grande acuité intellectuelle est une source de fragilisation et le sentiment d'incompréhension peut les entraîner vers la souffrance et la dépression⁸³. La considération mise en œuvre par la famille joue donc un rôle fondamental, tant sur le plan quantitatif que sur le plan qualitatif.

Enfin, les spécialistes du haut potentiel s'accordent à dire que la présence d'un cadre, sur le plan des structures, répond à un besoin très fort chez ces enfants⁸⁴. Il contribue, en effet, à les sécuriser. Selon Olivier Revol, ils ont besoin de « règles éducatives strictes et bienveillantes, seules susceptibles de les rassurer »⁸⁵. Le cadre éducatif doit donc être strictement défini par la famille, mais la particularité de l'enfant à haut potentiel doit être prise en compte par cette dernière.

L'intelligence des enfants à haut potentiel, doublée de leur hypersensibilité, les rend très réceptifs sur le plan émotionnel. L'enseignement de valeurs par la famille, tel que le préconisent Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet dans leur modèle psychosocial des douze besoins, est donc un facteur, comme pour les enfants ordinaires, d'intégration sociale. La littérature scientifique décrit ces enfants tour à tour comme des « défenseurs naturels de la veuve et de l'orphelin »⁸⁶ ou des enfants dotés d'une « conscience collective » si forte, qu'ils embrassent toutes les grandes causes humanitaires ou écologiques, de même que la vie quotidienne de leur entourage est une préoccupation constante⁸⁷. Le « bien » et le « bon », le « vrai » sont des valeurs qui répondent à cette caractéristique de leur personnalité. L'enseignement du « beau », quant à lui, ne peut que trouver écho chez ces enfants hypersensibles, à l'imagination galopante.

⁸³ Vaivre-Douret L. dans Giordan A. et Binda M., *Accompagner les enfants intellectuellement précoces*, Delagrave, Paris, 2006, p. 111.

⁸⁴ Giordan A. et Binda M., *Accompagner les enfants intellectuellement précoces*, Delagrave, Paris, 2006, p. 251.

⁸⁵ Revol O. dans Tordjman S., *Enfants surdoués en difficultés. De l'identification à la prise en charge*, PUR, Rennes, 2005, p. 148.

⁸⁶ Giordan A. et Binda M., *Accompagner les enfants intellectuellement précoces*, Delagrave, Paris, 2006, p. 80.

⁸⁷ Jeanne Siaud-Facchin dans Giordan A. et Binda M., *Accompagner les enfants intellectuellement précoces*, Delagrave, Paris, 2006, p. 117.

2. Conclusion

L'identification d'enfants à haut potentiel résilients est une tâche complexe qui nécessite beaucoup de prudence. Prudence tout d'abord, dans le diagnostic du haut potentiel, nous l'avons vu. Prudence, aussi, dans celui de la résilience, dont la définition révèle la complexité du concept, se manifestant, ainsi que le défendent de nombreux auteurs, au-delà de l'épreuve, par un néodéveloppement du sujet.

Face à une tâche aussi irréaliste dans le cadre de ce travail de recherche, il paraissait donc préférable de s'intéresser aux enfants à haut potentiel dont on pouvait estimer qu'ils étaient en réussite scolaire : ayant réussi à "dompter" une école potentiellement inadaptée pour eux, ils sont donc entrés, sinon en résilience scolaire, tout du moins en résistance. Il devenait alors possible de cerner des facteurs de protection. L'École faisant peu de cas du haut potentiel, c'est au sein de la famille que ces facteurs de protection ont focalisé notre attention.

Ces enfants ont-ils des besoins éducatifs familiaux différents des enfants ordinaires ? Le passage de la littérature scientifique du haut potentiel au filtre du modèle des besoins psychopédagogiques de Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet nous amène à penser que non. En effet, on trouve trace de chacun des douze besoins inventoriés dans ce paradigme dans les écrits dédiés au haut potentiel. Cependant, du fait des caractéristiques de ces enfants, certains besoins nécessitent une attention toute particulière, et c'est sur ces derniers qu'insistent expressément les spécialistes du haut potentiel.

Ainsi, le besoin affectif occupe une place centrale chez l'enfant à haut potentiel, car sa sensibilité exacerbée le fragilise et son développement affectif est souvent en décalage avec son développement intellectuel: les parents doivent en être avertis pour apporter la réponse adaptée.

Dans le domaine cognitif, la stimulation est une question vitale pour ces enfants. Là encore, la réponse des parents doit être à la hauteur des besoins, explicites et implicites: si l'enfant à haut potentiel demande, souvent très bruyamment sa nourriture intellectuelle, il a aussi besoin d'être guidé sur le plan organisationnel dans son travail, d'apprendre la rigueur et la patience.

Le domaine social occupe, quant à lui, une fonction tout aussi fondamentale, d'autant que comme pour le domaine affectif, il est le siège d'une dyssynchronie pour les enfants à haut potentiel et doit donc faire l'objet d'une attention particulière. Si la fréquentation de ces enfants rend la satisfaction du besoin de communication obligatoire, tant ils sont demandeurs, les besoins de considération et de structures paraissent nettement moins évidents; pourtant, l'estime de soi de l'enfant à haut potentiel est fragile et l'étayage de la famille est crucial car ses exigences vis-à-vis de lui-même sont immenses. D'autre part, l'acuité intellectuelle de ces enfants leur permet d'exercer une vision extrêmement fine et critique de leur environnement, dans le même temps que leur grande sensibilité génère chez eux une angoisse constante: les parents doivent donc fermement structurer la vie familiale, de façon clairement lisible mais bienveillante.

Enfin, ces enfants hypersensibles et dotés d'une capacité empathique forte n'aspirent qu'à être éduqués aux valeurs morales et esthétiques. Quelle sorte d'individus deviendraient-ils d'ailleurs s'ils devaient grandir et devenir des puits de connaissances sans éthique? Les parents des enfants à haut potentiel doivent donc se sentir investis d'une responsabilité à cet égard.

Ainsi, nous allons tenter de mettre en évidence, à travers notre approche exploratoire, des caractéristiques communes d'éducation familiale reçue par des enfants à haut potentiel, afin de les confronter aux conclusions auxquelles la revue de la littérature scientifique nous a conduite, et dont nous venons de faire la synthèse. L'exposé de notre démarche constitue la première partie de cette approche exploratoire.

PARTIE II
APPROCHE EXPLORATOIRE

CHAPITRE I

Méthodologie

1. Structuration de l'objet de recherche

1.1. Les questions de recherche

Le problème posé par l'échec scolaire d'un nombre important d'enfants à haut potentiel, nous a amenée à nous interroger, à l'inverse, sur la réussite scolaire des autres. C'est ainsi que nous avons construit notre problématique de recherche autour des enfants à haut potentiel en réussite scolaire. Afin de déterminer, à plus longue échéance, les facteurs favorisant cette réussite et ceux conduisant à l'échec parmi cette population, nous nous sommes concentrée sur l'éducation familiale reçue par ces enfants, au travers des représentations mentales que s'en font leurs mères, ce qui nous a conduite à formuler les questions suivantes:

- Les enfants à haut potentiel qui réussissent à l'école bénéficient-ils ou non d'attitudes éducatives familiales caractéristiques ?
- Si oui, en quoi ces attitudes peuvent-elles être déterminantes pour les enfants à haut potentiel?

1.2. Les objectifs et l'hypothèse

Nous souhaitons que cette recherche s'inscrive dans un mouvement global d'une meilleure prise en compte des besoins spécifiques des enfants à haut potentiel. Plus précisément, il s'agit de faire émerger les caractéristiques des facteurs familiaux de protection de cette population, dans l'espoir d'apporter des pistes de réflexion aux parents de ces enfants et de susciter plus globalement l'intérêt des éducateurs concernant les besoins éducatifs des enfants à haut potentiel.

Nous avons donc choisi de réaliser cette recherche à partir de l'hypothèse qu'il existe effectivement, chez les enfants à haut potentiel qui réussissent à l'école, des caractéristiques communes d'éducation familiale.

1.3. Les concepts

Notre recherche se construit autour de la rencontre de trois concepts opératoires que sont le haut potentiel, la résilience et l'éducation familiale.

Celui de résilience a nécessité un éclairage historique afin d'en saisir l'évolution et préciser ce que nous retenons, grâce à l'apport de la psychologie, comme définition du terme de "résilience scolaire".

Le haut potentiel a dû, lui aussi, être étudié à la lumière de son évolution historique. Les apports de la psychologie ont été encore déterminants, même s'il était nécessaire de faire appel à ceux des neurosciences.

Enfin, dans le domaine de l'éducation familiale, la socio-pédagogie et la psychologie sont les deux disciplines scientifiques auxquelles nous nous sommes référée.

2. La réalisation de la recherche

2.1. Constitution de l'échantillon

Il s'est agi, dans un premier temps, de constituer une population d'enfants à haut potentiel. Nous avons, pour cela, établi trois contacts différents : le premier, avec l'antenne régionale de l'AFEP , puis la direction nationale. Cette demande de coopération n'a pas abouti. Le deuxième contact a été établi avec la personne référente pour le haut potentiel dans l'académie de notre région. Cette personne disposait de nombreux contacts avec des parents d'enfants à haut potentiel. Se posait alors à nous le problème de la fiabilité du diagnostic de la précocité intellectuelle de ces enfants.

Nous avons donc préféré, en troisième lieu, nous adresser aux psychologues scolaires de notre département, qui, avec l'accord de M. le directeur académique des services de l'éducation nationale du Puy de Dôme, ont accepté de nous fournir des

cas d'enfants à haut potentiel avec lesquels ils avaient travaillé. Ils nous ont permis d'entrer en contact avec les parents, en même temps que la scientificité de leur diagnostic nous était assurée par leur statut professionnel. Le contact avec ces familles s'est effectué soit directement, soit par l'intermédiaire du (de la) psychologue scolaire. Étant enseignante, nous n'avons cependant pas eu l'autorisation de travailler sur des cas d'enfants de notre secteur d'exercice, pour des questions de déontologie.

2.2. Présentation de l'échantillon

Le diagnostic de haut potentiel posé par les psychologues scolaires a été le principal indicateur retenu pour constituer notre échantillon. En effet, peu d'entre eux, au final, nous ont communiqué des cas pour lesquels nous pouvions entrer en contact avec les familles (quatre sur trente psychologues scolaires sur le département - *annuaire professionnel de 2009*). Nous n'avons pas eu à trier les dossiers selon d'autres critères que la précocité, car ils étaient trop peu nombreux. Nous avons donc sélectionné les dix premiers cas qui nous ont été transmis et qui constituent l'échantillon occasionnel sur lequel repose ce travail de recherche. Le tableau suivant présente cet échantillon:

cas	N°1	N°2	N°3	N°4	N°5	N°6	N°7	N°8	N°9	N°10
sexe	F	M	M	M	M	M	M	F	F	F
âge	9 ans	5 ans	6 ans	7 ans	7 ans	12 ans	12 ans	9 ans	5 ans	12 ans
fratrie	1 frère 1 sœur	1 sœur	1 sœur	1 frère 1 sœur	1 frère	3 frères 5 sœurs	1 frère	1 frère	néant	1 sœur
test de QI utilisé	WISC IV	WPPSI III	WISC IV	WPPSI III	WISC IV	WPPSI III	WISC III	WISC IV	WPPSI III	WISC IV
score	entre 140 et 145	entre 125 et 129	≥ 145	entre 140 et 144	entre 130 et 135	entre 130 et 135	entre 140 et 144	entre 130 et 135	entre 140 et 144	≥ 145
troubles du comportement ou du développement	non	non	non	non	non	non	légère dyspraxie	non	non	non
niveau de classe	CM2	CP	CE1	CM1	CE2	4 ^{ème}	5 ^{ème}	CMI	MS	6 ^{ème}
réussite scolaire	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
saut de classe	oui: 1	oui: 1	oui: 1	oui: 2	oui: 1	oui: 2	oui: 1	oui: 1	à venir	non
Taille de l'école	≥ 8 classes	≥ 8 classes	≥ 8 classes	1 classe	4 - 7 classes	petit collège	collège de taille moyenne	4 - 7 classes	4 - 7 classes	collège de taille moyenne
Classe fréquentée à cours multiples?	non	non	oui	oui	non	non	non	oui	oui	non
Classe fréquentée précédemment à cours multiples?	oui	oui	non	oui	oui	oui	oui	oui	oui	oui
Localisation de l'école	centre ville	centre ville	centre ville	milieu rural	milieu semi-rural	milieu semi-rural	milieu semi-rural	centre ville	milieu semi-rural	centre ville
Milieu social environnant de l'école	favorisé ou plutôt favorisé	favorisé ou plutôt favorisé	favorisé ou plutôt favorisé	ordinaire, mixte	favorisé ou plutôt favorisé	ordinaire, mixte	ordinaire, mixte	favorisé ou plutôt favorisé	ordinaire, mixte	favorisé ou plutôt favorisé
Profession des parents	avocate/chef d'entreprise	artistes musiciens	assistante de direction/ingénieur	sans emploi	directrice de crèche/ingénieur	enseignants	bibliothécaire/ouvrier	pharmacienne/pharmacien	psychologue / infirmier	sans profession/menuisier

Tableau 2: Synthèse des cas d'enfants précoces proposés par les psychologues scolaires

Tous les cas concernaient des enfants en réussite scolaire.

Pour pouvoir comparer les données, mais aussi parce qu'elles sont souvent plus présentes que les pères dans la première enfance, nous nous sommes exclusivement intéressée aux pratiques éducatives des mères. Le tableau 2 détaille l'échantillon occasionnel des mères. (Page suivante)

2.3 Les données

Partant de l'hypothèse que les enfants à haut potentiel qui réussissent à l'école présentent des caractéristiques communes d'éducation familiale, et ayant retenu comme principaux indicateurs le haut potentiel et la réussite scolaire pour constituer la population, notre démarche s'est donc inscrite dans une méthodologie a prioriste. Les données recueillies devaient révéler les pratiques éducatives vécues par ces enfants. Elles sont donc qualitatives.

Le recueil des données s'est effectué au travers d'entretiens semi-directifs. En effet, parmi les quatre grands types de méthodes de recueil de données dont on dispose en sciences humaines (recherche documentaire, observation, questionnaire, entretien), ce dernier était les plus appropriés⁸⁸. La recherche documentaire ne pouvait convenir pour ce travail et l'observation était inenvisageable, il restait le questionnaire ou l'entretien. La démarche entreprise dans cette recherche étant exploratoire, l'entretien est donc apparu comme le plus pertinent. Effectivement, ainsi que le précisent A. Blanchet et A. Gotman, "l'entretien s'impose chaque fois que l'on ignore le monde de référence, ou que l'on ne veut pas décider a priori du système de cohérence interne des informations recherchées"⁸⁹. D'autre part, l'entretien est adapté à l'étude d'un échantillon restreint. Cependant, il ne s'agissait pas pour autant d'utiliser l'enquête par entretien à usage exclusivement exploratoire, ce qui aurait conduit à un entretien non directif. Certaines hypothèses ayant émergé de la revue de la littérature scientifique, l'entretien a pu être structuré par thèmes.

⁸⁸ Blanchet A., Gotman A., *L'enquête et ses méthodes – L'entretien*, A. Colin, Paris, 2010, p. 36.

⁸⁹ *Ibid.* p. 37.

Cas	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Situation familiale	En couple	En couple	En couple	En couple	En couple	En couple	En couple	En couple	En couple	séparée
Âge	36 ans	39 ans	37 ans	32 ans	40 ans	47 ans	50 ans	42 ans	34 ans	38 ans
Âge du père	38 ans	49 ans	38 ans	55 ans	45 ans	62 ans	52 ans	43 ans	36 ans	47 ans
Âge de l'enfant concerné par cette étude	9 ans	5 ans	6ans	7 ans	7 ans	12 ans	12 ans	9 ans	5 ans	12 ans
Nombre total d'enfants dans la fratrie	trois	deux	deux	trois	deux	neuf	deux	deux	un	deux
Profession	avocate	Artiste musicienne	Assistante de Direction	Artisan (sans emploi)	Directrice Centre petite enfance	Enseignante	Bibliothécaire	Pharmacienne	Psychologue	Sans
Profession du père	Chef d'entreprise	Artiste musicien	Ingénieur	Artiste musicien (sans emploi)	Ingénieur	Formateur (retraité)	Ouvrier	Pharmacien	Infirmier	menuisier

Tableau 2: Échantillon occasionnel des mères

(Données recueillies entre janvier et avril 2011)

Les questions du guide d'entretien devaient traduire précisément et de façon la plus complète qui soit, l'éducation mise en œuvre par ces mères. Nous avons donc fait appel au modèle des besoins psychopédagogiques élaboré par Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet pour nous assurer cette précision et cette exhaustivité⁹⁰. Ce paradigme, dit des "douze besoins", prend en compte les dimensions essentielles dans la construction de l'identité d'un individu: les axes affectif, cognitif, social et idéologique. Nous inspirant de la description du modèle psychopédagogique que ces auteurs présentent dans *L'Éducation postmoderne*⁹¹, nous avons aussi utilisé les exemples de pratiques et d'attitudes qui illustrent leurs propos, pour élaborer notre questionnaire d'entretien.

Cette démarche avait été antérieurement éprouvée, dans un autre contexte, mais toujours dans le cadre du Master de recherche à distance francophone (MARDIF) : lors des ateliers, parallèles au travail de recherche, les étudiants avaient eu à rédiger un guide d'entretien, puis à faire passer cet entretien à une personne de leur choix, afin de rendre compte des pratiques éducatives de l'interviewé (e), sur la base du modèle des douze besoins. Ce travail, demandé par Jean-Pierre Pourtois aux étudiants dans le séminaire d'éducation familiale (février 2009), avait été l'occasion de constituer ce qui a, ensuite, été l'armature du guide d'entretien utilisé pour ce mémoire, mais aussi de l'éprouver, permettant ainsi le recadrage de certaines questions inadaptées à l'objectif poursuivi.

Cette armature a été ensuite étoffée pour être la plus exhaustive qui soit, et complétée pour convenir à la problématique de cette recherche : une partie, par exemple, a été consacrée aux besoins psychomoteurs, car on sait que les problèmes de dyssynchronie intelligence/psychomotricité sont fréquents chez les enfants à haut potentiel. C'est ainsi que l'enquête par entretiens semi-directifs a pu commencer. (cf. annexe 2)

2.4 Traitement des données

Les données ainsi recueillies sont des discours qui traduisent les représentations mentales de ces mères concernant leurs pratiques éducatives.

Le discours ayant été transcrit en texte, c'est par l'analyse de contenu que nous avons cherché à "faire parler" ces propos.

⁹⁰ Pourtois J.P., Desmet H., *L'éducation postmoderne*, PUF, Paris, 2009.

⁹¹ *Ibid.*

Dans le cadre de cette analyse de contenu, nous avons ensuite réalisé une analyse thématique transversale pour chacun des besoins psychopédagogiques.

Ces besoins, issus du paradigme de Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet, sont au nombre de douze et répartis selon quatre axes. Le premier, dédié au domaine affectif, est décliné en trois dimensions: celle de l'attachement, celle de l'acceptation et celle de l'investissement. En effet, ce sont les trois dimensions que les auteurs de ce modèle ont reconnues comme sous-tendant le besoin d'attachement, dit "d'affiliation"⁹².

Le deuxième axe concerne le domaine cognitif et recouvre trois besoins: celui de la stimulation, celui de l'expérimentation, et celui du renforcement. Ces trois besoins sont ceux que ces auteurs ont retenus pour répondre au mieux aux besoins cognitifs de l'enfant, à son besoin d'accomplissement.

Le troisième axe de l'analyse de contenu est celui du domaine social, répondant à la nécessité d'accès de l'enfant à l'autonomie sociale. Il se décline en trois dimensions: celle de la communication, celle de la considération, celle des structures. Ces trois besoins sous-tendent, pour Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet, les mécanismes de socialisation et de différenciation menant l'enfant à l'autonomie sociale⁹³.

Le quatrième axe de cette analyse est celui du domaine idéologique, celui des valeurs. Il constitue un axe indispensable dans le développement et l'adaptation de l'enfant. C'est le domaine de l'enculturation et pour répondre au mieux à ce besoin, les auteurs du paradigme ont ciblé les valeurs morales et éthiques (le « Bien » et le « Bon »), les valeurs liées aux connaissances (le « Vrai »), et les valeurs esthétiques (le « Beau »)⁹⁴. Les thèmes de l'analyse pour ce quatrième axe seront ceux formés par ces trois catégories de valeurs. Pour les autres axes, les thèmes communs retenus sont une synthèse des thèmes définis en amont des entretiens, à partir du « modèle des douze besoins », et ceux qui sont apparus dans les réponses des mères interviewées.

⁹² Pourtois J.P., Desmet H., *L'éducation postmoderne*, PUF, Paris, 2009, p. 82.

⁹³ *Ibid.* pp. 140 - 141.

⁹⁴ *Ibid.* pp. 174 - 175.

Ils donnent lieu à une analyse qualitative, mais aussi quantitative, à travers l'émergence de fréquences d'attitudes éducatives. Ces grilles d'analyse sont présentées dans le chapitre suivant. Nous en proposons une analyse descriptive, puis interprétative.

CHAPITRE II

Résultats de l'analyse de contenu

Ce chapitre sera consacré à la présentation des résultats de notre analyse de contenu, à l'aide du modèle des besoins psychosociaux Pourtois-Desmet, présenté en amont de cette étude.

1. Les besoins affectifs

Premier axe du modèle des douze besoins, la dimension affective est constituée de trois pôles qui constitueront les trois parties de l'étude de cette dimension: le besoin d'attachement, le besoin d'acceptation et celui d'investissement.

1.1 L'attachement

L'attachement est éprouvé au travers des thèmes suivants: sa précocité, les échanges avec l'enfant, le moment du coucher, les appellations tendres, le détachement. Ils visent à traduire la qualité de l'attachement qui transparait dans les discours de ces mères, et les tableaux 3a, 3b et 3c synthétisent les propos recueillis, lors des dix entretiens menés avec des mères d'enfants à haut potentiel.

(1) Analyse thématique de la dimension attachement

Tableau 3a: Les besoins affectifs: l'attachement

entretien	Précocité des liens d'attachement		Échanges avec l'enfant		Le moment du coucher		Détachement facilité			
	Échanges précoces	Sentiment maternel précoce	Échanges physiques	Autres que physiques	Attention particulière	Détachement facilité	Les appellations tendres	Garde extérieure précoce	Qualité de la 1 ^{ère} rentrée scolaire	Vie sociale facilitée
1	Dès la grossesse: - Caresse - Musique	Dès la grossesse	Caresse Allaitement maternel	Jeux (bain + soins) Pas les repas Chansons Histoires	histoires	Laisser pleurer 2 heures tous les soirs Pas de doudou, ni de doigt ou sucette	oui	Grands-parents (dès 9 mois, pour une semaine)	Réussie (beaucoup d'enthousiasme) Rentrée préparée	Invitation réciproque des camarades et coucher dans la famille élargie Pas de colonie Beaucoup d'activités sportives
2	Dès la grossesse: - Caresse - Paroles	Oui, déjà maman	Allaitement maternel	Jeux (bain) Paroles chansons	histoires	Endormissement facile mais nuits complètes tardives Pas de doudou, ni de doigt ou sucette	oui	Grands-parents (dès 11 mois, pour une semaine)	Réussie Rentrée préparée	Invitation réciproque des camarades, y compris pour coucher Coucher chez famille élargie Pas de colonie Activités sportives et artistiques
3	Dès la grossesse: - musique	Pas certain pendant la grossesse (beaucoup de questions sur le bébé) Dès la naissance	Allaitement maternel Grande fusion	Jeux (bain) paroles	histoires	Endormissement facile Tétait ses doigts	oui	Grands-parents (dès 4 mois, jamais plus d'une soirée)	Réussie Rentrée préparée	Peu d'invitation des camarades Coucher chez famille élargie Centre aéré Une activité sportive

Tableau 3b: Les besoins affectifs: l'attachement

4	<p>Dès la grossesse: - Tactiles - Verbaux</p>	<p>Oui, même avant la grossesse...</p>	<p>Allaitement maternel Tétées très câlines</p>	<p>Jeu (bain) Paroles histoires</p>	<p>Enfant beaucoup bercé Chansons histoires</p>	<p>Endormissement très difficile Présence forte des parents Pas de doudou, de doigt ou de sucette</p>	<p>oui</p>	<p>non</p>	<p>1^{er} abord très positif puis refus d'y aller après 2 semaines Rentrée préparée</p>	<p>Pas d'invitation des camarades Pas de coucher extérieur à la maison Relation familiale au sens large (mais rare car éloignement) Une activité sportive</p>
5	<p>Dès la grossesse: verbaux</p>	<p>Dès la grossesse mais beaucoup d'angoisse (fausse couche)</p>	<p>Pas d'allaitement câlineries</p>	<p>Jeu (bain) Paroles Histoires chansons</p>	<p>Histoires chansons</p>	<p>Endormisse-ment et nuits faciles, très tôt Sucette et doudou</p>	<p>oui</p>	<p>Grands-parents (dès 9/10 mois, pour plusieurs jours)</p>	<p>Réussie Rentrée préparée</p>	<p>Invitation réciproque des camarades et coucher dans la famille élargie Centre aéré Deux activités sportives</p>
6	<p>Dès la conception: - Verbaux - Tactiles</p>	<p>Dès la grossesse</p>	<p>Allaitement maternel Dormait contre sa mère</p>	<p>Paroles chansons</p>	<p>Histoires (peu) Prière philosophico-religieuse chansons</p>	<p>Endormisse-ment et nuits difficiles, A dormi contre sa mère au moins jusqu'à 6 mois Pas de doudou, de doigt ou de sucette</p>	<p>oui</p>	<p>Non, sauf une nourrice à domicile</p>	<p>Rejet rapide de l'école (déscolarisation)</p>	<p>Peu d'invitation Pas de colonie Rupture avec la famille élargie Une activité culturelle</p>

Tableau 3c: Les besoins affectifs: l'attachement

7	Dès la grossesse: - Verbaux - Musicque	Dès la grossesse	Allaitement maternel Câlinités Chatouilles Beaucoup de contacts corporels	Regards Chansons Histoires	histoires	Endormissement et nuits faciles Une sucette (pour les maux graves) et un doudou	oui	Grands-parents (dès 6 mois, pour une semaine)	Rejet très rapide de l'école (au bout d'une semaine) Rentrée préparée	Beaucoup d'invitations réciproques de camarades Coucher dans la famille élargie Colonies Une activité sportive et une activité culturelle
8	non	Dès la grossesse	Allaitement artificiel (prématuré) Beaucoup d'échanges	Jeux (bains) Chansons Beaucoup d'échanges	histoires	Endormissement et nuits difficiles (raisons médicales) Sucette	oui	Grands-parents (à 18 mois, pour deux semaines, sinon, pour des soirées, plus jeune)	Réussite du point de vue de la mère, mais pas de l'enseignante	Invitation réciproque des camarades et coucher dans la famille élargie Pas de colonie Deux activités sportives et une activité culturelle
9	Dès la grossesse (préparation par l'haptonomie)	Dès la grossesse	Allaitement artificiel Beaucoup d'échanges Massages	Jeux Communication orale Histoires Chansons	Histoires	Endormissement et nuits faciles Sucette et doudou	oui	Grands-parents (à 18 mois, pour une semaine)	Réussite Rentrée préparée	Invitation réciproque des camarades et coucher dans la famille élargie Pas de colonie Une activité sportive
10	non	Non (quelques mois après la naissance)	Allaitement maternel Peu d'échanges	Peu d'échanges (soins = moment de stress et de contrainte)	Histoires	Endormissement et nuits difficiles Sucette	non	Non, pas avant deux ans: quelques heures chez la grand-mère	Difficile, déscolarisation	Peu d'invitation Pas de colonie Coucher chez famille élargie Plus d'activités sportives et artistiques (arrêtées par la mère)

(2) Commentaires

Concernant le thème de l'attachement, ce qui apparaît très clairement dans le discours des mères interviewées, c'est la précocité des liens qui les unissent à leur enfant. Huit d'entre elles avaient le sentiment d'être mère, dès la grossesse, une neuvième juste après la naissance. Les échanges avec l'enfant ont été très précoces, pendant la grossesse, dans huit cas sur dix: communication verbale, tactile, musicale, différents vecteurs ont été utilisés par ces mamans. Seulement une d'entre elles reconnaît la faiblesse des échanges avec son nourrisson au cours des premiers mois, mais l'entretien révèle que le père était très communicant avec l'enfant.

Après la naissance, ces mères décrivent des échanges d'une grande richesse avec le jeune enfant: l'allaitement a été une source d'échanges physiques avec leur bébé pour chacune d'elle: sept d'entre elles l'ont allaité au sein, décrivant une grande fusion affective. Mais les mères ayant fait le choix de l'allaitement artificiel, relatent de nombreux échanges de tendresse et de contacts physiques par les caresses, les massages, les câlineries.

Cependant, ces échanges n'ont pas été exclusivement physiques ; le langage a été très utilisé par ces mères. Elles ont toutes beaucoup parlé à leur enfant, mais elles ont aussi chanté des chansons (dans neuf cas sur dix) et raconté des histoires. Le jeu a été aussi un outil d'interaction précoce entre elle et leur enfant, dans sept cas sur dix. Cet attachement s'exprime aussi à travers des appellations tendres qu'elles ont utilisées et utilisent encore souvent pour neuf d'entre elles.

Le coucher a été pour toutes, un moment d'attention particulière : il a été pour elles et leur enfant, un temps d'échanges privilégié et très régulier ; chansons, histoires, ou discussion, ces échanges ont revêtu différentes formes. Cependant, l'histoire lue ou racontée a été privilégiée dans neuf cas sur dix.

Mais l'attention particulière portée à ce moment-là n'a pas été gage de nuits tranquilles pour autant : quatre d'entre elles décrivent des enfants qui ont vite bien dormi, les autres font part de difficultés d'endormissement ou de réveils nocturnes fréquents et tardifs.

Nous nous sommes par ailleurs intéressée au détachement mis en œuvre par ces mères: dans huit cas sur dix, l'enfant a été, très jeune, confié à ses grands-parents. Cinq mères leur ont confié leur bébé avant l'âge de un an, pour près d'une semaine, une autre, entre l'âge d'un et de deux ans. Pour les autres, deux ne l'ont jamais confié et deux autres l'ont fait garder quelques heures seulement, tout bébé pour l'une, après deux ans pour l'autre.

Tous ces enfants ont au moins une activité qu'ils pratiquent en dehors de la famille (ou en ont eu une), qu'elle soit sportive ou artistique.

Peu d'entre eux partent en colonie de vacances : seulement un enfant a tenté l'expérience. Le centre de loisirs a été proposé à deux autres enfants : un seul continue à y aller, l'autre ayant demandé à ne pas y retourner.

Six de ces enfants reçoivent leurs camarades et sont reçus aussi chez eux. Quatre sont peu concernés par ce type d'échange. Seulement deux enfants sont déjà allés dormir chez un de leur ami. Par contre, huit d'entre eux dorment parfois ou régulièrement chez leurs grands-parents, ou un autre membre de la famille au sens large.

Concernant la scolarisation, toutes les mères ont proposé l'école maternelle à leur enfant, dès qu'il en a eu l'âge, certaines, même, dès deux ans et demi. Dans huit cas sur dix, la rentrée de l'enfant a été préparée par la famille : discussion, lecture de livres sur l'école, achat du cartable, visite de l'école. Mais seulement cinq mères ont pu affirmer que l'entrée de leur enfant à l'école s'était bien déroulée : quatre enfants ont rejeté l'école après quelques jours ou quelques semaines, à l'issue de quoi, deux mamans ont fait le choix de déscolariser leur enfant pour l'année. Les deux autres ont maintenu leur enfant à l'école, dans des conditions de refus très difficiles. Dans le dernier cas, la rentrée s'était bien déroulée du point de vue de la famille, mais c'est l'enseignante qui a alerté les parents du mal être psychique de l'enfant.

Ainsi, la mise en œuvre du détachement entre la mère et l'enfant a été diversement assurée.

(3) Interprétation

Le concept d'attachement recouvre les liens qui unissent l'enfant à son entourage dans les premiers temps de sa vie : il constitue les racines de l'affectivité.

L'analyse des liens affectifs entre les mères et les enfants de notre étude renvoie l'image globale d'un attachement fort. Dans la construction de ce lien, certains facteurs, décrits par de nombreux chercheurs, peuvent être mis en évidence : dans neuf cas sur dix, ces mères témoignent de nombreux contacts physiques entre elles et leur bébé. Or, on sait (Elisabeth Anisfeld et al., 1990)⁹⁵ que ces contacts ont des effets très importants sur le développement de l'attachement entre les deux.

A travers la description qu'elles font de ces échanges riches et variés, on peut en déduire que d'autres facteurs tels que le sourire, l'audition, le regard ont été de puissants leviers dans la construction de ce lien d'attachement. L'importance de leur rôle a été démontrée par de multiples études⁹⁶. La mise en œuvre de ces facteurs de développement de l'attachement a probablement été favorisée par la précocité du sentiment maternel dont témoignent ces mères.

L'analyse du moment du coucher montre qu'elles ont toutes accordé une attention particulière à sa qualité : histoires ou berceuses ont rythmé les couchers de ces enfants, traduisant la volonté maternelle (ou parentale) de faire de ce moment de séparation, une phase transitionnelle de qualité.

Pour autant, cette attention particulière ne s'est pas forcément traduite par une séparation nocturne et un sommeil sécurisés : six enfants parmi les dix étudiés ont souffert de troubles du sommeil ou de l'endormissement. On retrouve ici une des caractéristiques des enfants à haut potentiel, victimes bien souvent de troubles du sommeil⁹⁷. Doit-on y voir l'effet pervers d'une « trop » grande force de l'attachement de l'enfant avec son entourage, qui provoque une angoisse à l'idée de la séparation ? Serait-ce la conséquence d'une attitude maternelle « trop » aimante ou celle de la « trop » grande acuité intellectuelle de ces enfants qui leur rendrait cette séparation insupportable en les livrant à leurs angoisses ? En effet, les caractéristiques de l'enfant sont déterminantes dans la construction de l'attachement, tout autant que le rôle de la mère⁹⁸.

L'étude menée ne permet pas de répondre à ces questions. Mais a contrario, le taux d'enfants ayant souffert ou souffrant de troubles du sommeil, même s'il est majoritaire, n'atteint pas le pourcentage auquel on pouvait s'attendre, après l'étude théorique des caractéristiques des enfants à haut potentiel (cf. *Les caractéristiques des enfants à haut potentiel*, p. 22).

⁹⁵ Pourtois J.P., Desmet H., *L'éducation postmoderne*, PUF, Paris, 2009, p. 85.

⁹⁶ *Ibid.*

⁹⁷ D'après Révol O., dans Tordjman S., *Enfants surdoués en difficultés*, PUR, Rennes, 2005, p. 148.

⁹⁸ Pourtois J.P., Desmet H., *L'éducation postmoderne*, PUF, Paris, 2009, p. 87

Quatre d'entre eux ont vite et bien dormi : c'est un taux important malgré tout. Ne peut-on pas y voir justement, les effets positifs d'une relation mère-enfant sécurisante?

La même question peut être soulevée lorsqu'on étudie plus globalement la qualité du détachement réalisé par ces mères : une majorité d'entre elles a fait garder son bébé plusieurs jours de suite, avant l'âge de un an. D'autre part, toutes avaient préparé avec leur enfant son entrée à l'école maternelle. Pourtant, cette entrée a été difficile pour la moitié du groupe. Parmi ces cinq enfants, on peut noter une socialisation globalement déficitaire pour trois d'entre eux : pas de garde extérieure pendant la première enfance, vie sociale avec les pairs limitée. On peut donc penser que dans ces trois cas, la nécessité du détachement avec son enfant n'a pas été suffisamment intégrée par la mère, qui n'a pas su le mettre en œuvre.

Pour les deux autres cas, il faut noter que, dans l'un d'entre eux, la mère confie avoir eu une grande anxiété à l'entrée en classe de son enfant, compte-tenu des difficultés d'adaptation rencontrées par son frère aîné. Elle a donc très bien pu communiquer son anxiété à son enfant qui ne pouvait alors aborder l'école avec confiance. Pour le deuxième cas, il s'agissait davantage d'une incompréhension de l'enseignante vis-à-vis du comportement de l'enfant qui avait eu à souffrir de problèmes de santé très douloureux avant l'âge de deux ans.

Au final, ce n'est pas uniquement la qualité de l'attachement construit entre la mère et l'enfant à haut potentiel qui permet à ce dernier d'aborder sereinement la scolarité, mais c'est aussi celle du détachement mis en œuvre. Nous rejoignons ici les conclusions d'études menées sur l'attachement, qui notent l'importance de savoir se détacher de son enfant, pour lui permettre d'organiser son self⁹⁹.

Ici, le rôle de la mère semble déterminant. Pourtant, on peut se demander si "l'effet loupe" décrit en amont de cette étude, n'accentue pas chez les enfants à haut potentiel, les effets d'un détachement mal préparé. En tout cas, ce dernier semble bien fragiliser les parcours scolaires, même s'il ne remet pas en question la réussite scolaire globale de ces enfants-là.

⁹⁹ *Ibid.* p. 88.

1.2. L'acceptation

La satisfaction de ce besoin est évaluée au travers des thèmes permettant de tester le rapport cohésion – différenciation au sein de la famille: l'existence de moments privilégiés, l'acceptation du désordre, l'existence d'un espace personnel, les messages montrant la place occupée dans la famille, la place des productions scolaires, la présence de photographies de l'enfant, la préparation de repas ou de plats spécifiquement pour lui, l'acceptation de sa mauvaise humeur et de ses secrets, l'intégration aux décisions familiales. Enfin, le dernier thème retenu (l'acceptation par l'enfant de l'indisponibilité de l'adulte) vise à évaluer la réciprocité de l'acceptation.

Les tableaux 4a et 4b rendent compte des représentations mentales des dix mères rencontrées sur ces thèmes de la dimension acceptation.

(1) Analyse thématique de la dimension acceptation

Tableau 4a: Les besoins affectifs: l'acceptation

entretien	Existence de moments privilégiés	Désordre et salissement acceptés	Existence d'un espace personnel	Messages montrant la place occupée dans la famille	Place des productions scolaires	Présence de photos de l'enfant	Cuisine pour l'enfant	A droit à la mauvaise humeur	A droit aux secrets	Est intégré aux décisions familiales	Comprend l'indisponnibilité de l'adulte
1	Oui, mercredi libéré pour se consacrer aux enfants + moments pour activité avec chacun d'eux + tous les soirs, 1/4 d'heure avec chaque enfant	Oui, mais rangement exigé après	Une chambre	Beaucoup de communication verbale pour apaiser et rassurer + câlins	Affichages des productions en arts plastiques/ cahiers jetés	oui	oui	oui	Oui, mais pas trop	Un peu	Oui, beaucoup d'explicitation de la part de la mère aux enfants
2	Oui, quand sa sœur n'est pas là	oui	Non, partage sa chambre avec sa sœur	Beaucoup de communication verbale pour apaiser et rassurer + jeux, choses rien qu'à lui + dessins affichés	Dessins affichés/ créations exposées ou portées par la mère/ reste archivé	Une seule avec les deux enfants	oui	oui	oui	Oui, parfois	non
3	La maman essaye	Pas trop	Une chambre	Beaucoup d'écoute de la part des parents, de réponses apportées à ses questions -ments/câlins et mots d'amour	Archivage + quelques dessins exposés	Quelques unes	oui	oui	oui	Oui, dans la mesure de son âge, son avis est sollicité	non
4	Oui, jeux ou activités en tête à tête	oui	Une chambre	S'occupe parfois de ses frères et sœurs plus jeune/la maman ne sait pas	Conservation mais pas d'exposition (projet non réalisé)	Photos numériques/ projet d'exposition non réalisé	oui	oui	oui	Oui, peut-être trop selon la mère	Oui mais difficile -ment

Tableau 4b: Les besoins affectifs: L'acceptation

5	Oui, tous les soirs en sortant de l'école+ d'autres moments pendant le week-end ou les vacances	oui	Une chambre + chalet en bois dans le jardin	Beaucoup d'écoute, de questionnement sur ce qu' a fait l'enfant dans sa journée/ beaucoup de câlins et de mots d'amour	Archivage+ expositions de certaines productions	oui	oui	Oui, mais intervention des parents pour fixer des limites	oui	Intégré aux discussions en amont mais ne décide pas	variable
6	Pas suffisamment selon la mère/ essaye le soir au coucher	Oui/non: rangement exigé après	Une chambre	Compétence intellectuelle très grande reconnue par toute la famille	Peu de dessins car complexe par rapport au rendu médiocre	Non, juste une photo avec toute la famille	non	Oui avec interdiction de la violence	oui	Oui, trop presque, selon la mère	oui
7	Oui	oui	Une chambre	L'enfant est conscient, au quotidien, que toute l'attention parentale est tournée vers sa personne	Conservation de l'ensemble, sauf des cahiers avec commentaires négatifs de l'enseignant	Avec son frère	oui	oui	oui	Intégré aux discussions en amont mais ne décide pas	Oui, mais ne l'accepte pas toujours
8	Oui, la mère a libéré son mercredi pour ses enfants/ activités spécifiques avec chacun	Oui, mais rangement exigé après	Une chambre	Dit à ses enfants qu'ils sont ce qu'elle a de plus beau dans sa vie	archivage	oui	oui	Oui, mais intervention des parents pour fixer des limites	oui	Oui, quand cela concerne l'enfant	Oui, mais ne l'accepte pas toujours
9	Oui, la mère a libéré son mercredi pour son enfant	oui	Une chambre	Participation active de l'enfant aux décisions familiales/sent que son avis compte	stockage	oui	oui	oui	Oui, mais c'est difficile pour la maman	Oui, parfois	Oui, beaucoup d'explicitation de la part des parents
10	non	Oui mais rangement exigé après	Non partage chambre avec sa soeur	L'enfant a conscience de l'attention que porte la mère à sa vie et de sa capacité à la partager	stockage	Oui, quelques unes	oui	oui	oui	oui	Comprend mais ne l'accepte pas

(2) Commentaires

La quasi-totalité (neuf sur dix) de ces mères affirme consacrer du temps à leur enfant, sous forme de moments privilégiés, qui leur sont exclusivement réservés. La moitié d'entre elles ont aménagé leur temps de travail pour organiser ces moments privilégiés. Toutes certifient que leur enfant est rassuré sur la place qu'il occupe dans la famille grâce à une communication verbale et affective importante, et une écoute attentive, apaisante et protectrice. Sur un plan plus matériel, neuf d'entre elles cuisinent spécifiquement pour faire plaisir à leur enfant.

Si les signes immatériels de l'acceptation de l'enfant par sa famille sont surinvestis par les mères, les traces matérielles le sont moins : les productions scolaires, si elles sont, dans la plupart des cas, conservées, sont abondamment exposées seulement dans deux cas sur dix ; dans deux autres cas, on affirme en avoir exposé quelques-unes seulement. De même six mères témoignent de la présence de photos individuelles de leur enfant, dont deux notent qu'elles sont très peu nombreuses.

Par contre, l'enfant semble bien reconnu comme une personne à part entière: toutes les mères rencontrées acceptent qu'il ait des secrets, qu'il puisse être de mauvaise humeur. Dans huit cas sur dix, il dispose d'un espace qui lui est propre, sa chambre. Dans toutes les familles, il est intégré, plus ou moins, aux discussions liées aux décisions familiales.

Dans neuf cas sur dix, on reconnaît à l'enfant le droit de salir et déranger la maison, même si dans la moitié des cas, la condition posée par la mère est le rangement et/ou le nettoyage après.

(3) Interprétation

Les conditions d'acceptation mises en œuvre par les mères de notre étude revêtent bon nombre des caractéristiques que la littérature scientifique octroie à ce concept¹⁰⁰: elles accordent du temps à leur enfant, lui reconnaissent une présence et matériellement, une existence. Elles acceptent ses activités.

¹⁰⁰ *Ibid.* p. 93.

Pour autant, elles n'acceptent pas tout: des limites sont posées à ces activités et le rangement a posteriori, est exigé le plus souvent. De même, l'intégration aux décisions familiales, se fait avec parcimonie dans la plupart des cas. Enfin, le droit à la mauvaise humeur comporte aussi ses limites. Ainsi, les mères de notre étude semblent reconnaître en leur enfant un partenaire ayant des droits, mais aussi des devoirs. Il est accepté dans sa famille, mais il demeure un enfant, et, à ce titre, tout ne peut être accepté de lui. Cette attitude éducative favorise, à long terme, comme l'a montré l'étude *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire* (Huguette Desmet et Jean-Pierre Pourtois, 1993)¹⁰¹ l'exploitation par l'enfant de ses potentialités, à des fins scolaires.

Certaines caractéristiques cependant semblent bien spécifiques aux enfants à haut potentiel. Les traces de l'acceptation relèvent plus du domaine de l'immatériel, ainsi que nous l'avons décrit précédemment, que du matériel. On peut imaginer que c'est là, l'adaptation éducative des mères à l'univers conceptuel de leur enfant à haut potentiel, à moins que ce ne soit le contraire... Toujours est-il que cette forme immatérielle de l'acceptation semble rassurer suffisamment ces enfants sur la place qu'ils occupent dans leur famille.

Enfin, on remarquera que l'acceptation ne semble pas majoritairement réciproque. Plus de la moitié des enfants de notre étude n'acceptent pas l'indisponibilité de leur mère, ce qui traduit une exigence forte de leur part en matière d'attention. Ce besoin revêt parfois un caractère tyrannique, selon les propos recueillis. Il correspond probablement à la personnalité de ces enfants à haut potentiel, habitués à des questionnements incessants, générateurs ou révélateurs d'angoisses, que seule une réponse peut apaiser, avant de générer une nouvelle question... Parmi les trois mères ayant affirmé que leurs enfants acceptaient leur indisponibilité, deux ont témoigné fournir beaucoup d'explications sur les raisons de cette indisponibilité. Il est probable qu'elles sont parvenues à rassurer leur enfant et à créer la réciprocité de l'acceptation.

¹⁰¹ *Ibid.* p. 96.

1.3. L'investissement

L'investissement joue un rôle très important dans la construction de l'identité d'un individu¹⁰². Les thèmes retenus pour en faire émerger les représentations de ces mères sont l'avenir de l'enfant (projection de la mère, préoccupations), le projet de la mère et de l'enfant, l'acceptation de la différenciation globale, puis sociale. Les tableaux 5a et 5b présentent de façon synthétique les attitudes éducatives des dix mères interviewées, concernant ces différents thèmes de la dimension investissement.

(1) Analyse thématique de la dimension investissement

¹⁰² *Ibid.* p. 107.

Tableau 5a: Les besoins affectifs: l'investissement

entretien	L'avenir de l'enfant			Le projet			différenciation		
	Parle de son avenir à l'enfant	Imagine son enfant dans 10 ou 20 ans	Est préoccupée par l'avenir de l'enfant	Aspects préoccupants	Projet de la mère	Projet de l'enfant	Place accordée au projet de l'enfant	globalement	socialement
1	Oui (métier et situation familiale)	Oui: performante et volontaire; mauvais caractère; grande et jolie; étudiante; maternelle	non	Un peu le mauvais caractère de sa fille	non	Pédiatre et ne pas travailler le mercredi et le vendredi après-midi pour pouvoir s'occuper de ses enfants	Encourage -ments: achats de livres sur le sujet ou sorties familiales	Différence évidente pour la mère	N'accepterait pas tout facilement: c'est surtout sur les valeurs éducatives que la différenciation serait difficile à accepter
2	Oui mais en termes éducatifs, pour justifier les choix éducatifs ou rassurer sur le plan affectif	non	non		non	non	Espère accorder la liberté de choisir à son enfant		Accepterait un changement de milieu social, mais souffrirait de le voir changer du point de vue de sa personnalité pour cela
3	non	non	oui	Développe -ment social	non	inventeur	encouragements	Aimerait qu'il soit comme ses parents	En théorie, accepterait un changement, mais imagine que ça pourrait être difficile
4	Oui (métier)	Beaucoup de questionnement de la part de la mère	oui	Son bonheur, son bien-être, sa santé	non	non		différent	Accepterait un changement
5	Oui (métier + vie familiale)	Difficilement, n'a pas envie	oui	Réalisation professionnelle, bonheur, santé	Non, mais aimerait bien qu'il ait sa ceinture noire de judo	Carrière dans le judo	encouragements	En partie comme ses parents, en partie différent	Accepterait un changement, pourvu qu'il soit heureux et qu'elle continue à le voir
6	Oui (en termes de projets)	Oui: sérieux, carré, droit; sera son "bâton de vieillesse"	non	L'affectif	non	Oui (agriculteur)	encouragements	Qu'il soit lui, mais souhaite qu'il conserve les valeurs familiales	Accepterait car l'important c'est les valeurs, pas le milieu social

Tableau 5b: Les besoins affectifs: l'investissement

7	Oui (ce qu'il aimerait faire plus tard)	Difficilement, dans une activité autonome, indépendante	oui	la difficulté d'adaptation au système scolaire	Son bien être psychique	trader	Encouragements, motivation par rapport aux études à faire	différent	Accepterait avec une limite par rapport aux valeurs, notamment politiques
8	Oui (vie d'adolescente et de femme)	Heureuse, belle, extravertie, sociable, bonne scolairement; puis mariée, autonome, avec un métier, un "chez elle"	oui	Anorexie, mauvaises fréquentations, déprime, mal être	non	non		différente	Accepterait difficilement; pense que son enfant ne pourrait le surmonter
9	oui	Gaie, attentive, volontaire, mais difficulté à l'imaginer	non		Son bonheur	pleins	encouragements	Différence évidente pour la mère	Pourquoi pas
10	oui	Sage, rangée, raisonnable; puis avec des enfants, un mari, une bonne profession, le confort	oui	Son absence de passion pour quoi que ce soit	Dans la recherche scientifique	non	Encouragements si elle en avait un	différente	oui

(2) Commentaires

L'avenir de l'enfant fait partie des sujets de préoccupation des mères interrogées. Neuf d'entre elles parlent de leur futur avec leur enfant, mais elles semblent avoir des difficultés à le projeter dans cet avenir : quatre d'entre elles ont décrit leur enfant tel qu'elles l'imaginent dans dix ou vingt ans, alors qu'elles étaient six à ne pouvoir le faire ou très difficilement. De fait, la même proportion quasiment (sept sur dix), n'a pas de projet d'avenir déterminé pour son enfant. Par contre toutes encouragent le projet personnel de ce dernier lorsqu'il en a un.

En fait, le sujet de préoccupation de ces mères, lorsqu'elles en ont un (six cas sur dix), est exclusivement le bien-être psychique, le bonheur de leur enfant dans son avenir.

Sur le plan de la différenciation, neuf d'entre elles envisagent le processus comme une évidence ou un souhait. Parmi elles, cinq ont tenu à préciser leur désir de voir les valeurs morales familiales conservées par l'enfant devenu adulte.

Concernant plus spécifiquement la mobilité sociale, neuf d'entre elles accepteraient que leur enfant change de milieu social mais dans sept de ces cas, elles en fixent les limites : il leur semble nécessaire que soient maintenues les valeurs éducatives, philosophiques ou politique de la famille, ainsi que l'intégrité de la personnalité de leur enfant.

(3) Interprétation

L'investissement parental à l'égard des enfants de notre étude traduit bien les préoccupations personnelles des mères interrogées : le bien-être et le bonheur, passant par la réalisation personnelle, sont leurs souhaits les plus affirmés. Elles ne semblent pas nourrir de projets précis pour leur enfant en dehors du contexte psychique. Il faut dire que leurs enfants ont presque tous traversé des périodes de "mal-être" à un moment donné ou à un autre, ce qui leur a laissé entrevoir une potentielle fragilité affective.

D'autre part, leurs résultats scolaires leur donnent satisfaction. Les mères interrogées sont donc davantage préoccupées par l'équilibre psychologique de leur enfant à haut potentiel que par leur devenir scolaire ou professionnel, car elles sont confiantes en leurs capacités de réussite.

Peut-être faut-il voir comme conséquence le fait que seulement la moitié des enfants de l'étude ont un projet personnel.

Ou alors, ces enfants, dont on sait que la grande efficacité intellectuelle provoque souvent une angoisse existentielle, sont freinés dans leur projection dans l'avenir par cette grande acuité intellectuelle.

Malgré tout, cinq d'entre eux ont un projet personnel, et dans tous les cas, leur mère les encourage, quel que soit celui-ci. L'existence et l'encouragement de ce projet personnel ouvrent la voie à la différenciation au sein de la famille, étape essentielle de la construction de l'individu¹⁰³.

Cependant, le regard que portent ces mères sur ces projets, reste le regard amusé et bienveillant de parents sur les rêves d'enfants. Rien ne laisse présupposer de l'évolution de ce regard, ni de l'attitude des mères qui pour l'instant n'ont pas de projet pour leur enfant.

Mais la différenciation semble être une évidence pour neuf mères sur dix. Nous pouvons donc affirmer que ces familles se situent entre les familles "désengagées" et les familles "enchevêtrées" décrites par l'approche systémique dans le domaine de la Psychologie¹⁰⁴, et devraient permettre à leurs enfants d'accéder à une identité spécifique.

La mobilité sociale éventuelle est quant à elle bien acceptée par ces mères (neuf cas sur dix) mais elles ne toléreraient pas, ou difficilement, un changement de valeurs morales, une modification de la personnalité de leur enfant, suite à une évolution de son milieu social. Il y a là une attente très forte de leur part.

Cette analyse montre que ces mères ont un investissement très intellectualisé, immatériel, en leur enfant : bien-être mental, valeurs morales sont les piliers de cet investissement. Favorisent-elles ainsi l'expression du haut potentiel de leur enfant, ou ajustent-elles leur attitude éducative aux caractéristiques spécifiques de celui-ci ?

¹⁰³ *Ibid.* pp. 104–105.

¹⁰⁴ *Ibid.* p. 105.

Pour l'instant, en tout cas, les bons résultats scolaires de leur enfant ne sont pas majoritairement motivés par un projet personnel ou familial. Ces enfants auront-ils dans les années futures des difficultés à se construire un projet personnel ? A revendiquer le devoir de ne pas influencer son enfant dans ses futurs choix, ne le laisse-t-on pas, surtout un enfant à haut potentiel, seul face à des angoisses existentielles insurmontables ? Une étude longitudinale nous permettrait peut-être d'apporter des éléments de réponse.

2. Les besoins cognitifs

La prise en compte par les mères de cette étude des besoins cognitifs de leur enfant sera analysée selon les trois dimensions particulières retenues par Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet dans leur modèle des besoins psychosociaux¹⁰⁵: la dimension stimulation, l'expérimentation, et enfin, le renforcement.

2.1. La stimulation

Afin d'évaluer la qualité de la stimulation au travers des représentations que s'en font les mères interviewées, deux thèmes principaux ont été retenus : la stimulation elle-même et le rôle joué par l'adulte. Le premier vise à analyser la stimulation sur un plan qualitatif et sur un plan quantitatif, en tenant compte de la spécificité du haut potentiel (curiosité naturelle, stimulation supplémentaire, activités extrascolaires, culturelles familiales, contact précoce avec l'écrit, jouets). Le deuxième vise à analyser le rôle de la mère dans cette stimulation (aide, type d'aide, médiation par rapport au monde extérieur, disponibilité). Les tableaux 6a, 6b et 6c rendent compte de l'analyse thématique menée pour la dimension stimulation.

(1) Analyse thématique de la dimension stimulation

¹⁰⁵ *Ibid.* p. 111.

Tableau 6a: Les besoins cognitifs: la stimulation

entretien	La stimulation						Le rôle de l'adulte					
	Curiosité naturelle	Stimulation supplé-mentaire	Proposition d'activités extra-scolaires	Activités familiales culturelles	Contact précoce avec l'écrit	Jouets	Aide à la réali-sa-tion de l'acti-vité	Type d'aide	Médiation par rapport au monde extérieur	Disponi-bilité complète de l'adulte		
						Quantité	Type	Objectif à l'achat				
1	Oui, sur tout	Oui: sorties sportives ou culturelles, beaucoup de livres	Danse classique, danse moderne, hip hop, judo	Spectacles Visites Musées ou autres Peu de cinéma	Oui, avant de savoir lire	beaucoup	Poupées, Activités créatives	Faire plaisir Utilisa-tion par l'enfant	Mise en place Pas de guidage	Oui, mais informations filtrées par la mère	Non	
2	Oui, sur tout	Oui: sorties culturelles, langues étrangères	Lutte	Concerts Théâtre Musée Peu de cinéma	Oui, avant de savoir lire	beaucoup	Voitures Dinosaures Puzzles	Sollicita-tion de l'imagi-nation et manipu-lation Esthétisme		Oui, si demande	Non	
3	Oui, sur tout	beaucoup de lectures fournies	Multisports Judo	Spectacles Visites Peu de cinéma Fréquenta-tion d'une bibliothèque	Oui, avant de savoir lire	beaucoup	Construc-tion	Faire plaisir	Inter-vention du père pour les manipu-lations délicates	Oui	Pas de télévision Beaucoup de radio Peu de demande	Non
4	Oui, sur tout	Réponse aux questions posées	Tennis	Fréquenta-tion d'une bibliothèque	Oui, avant de savoir lire	beaucoup	Jeux de société Figurines Construction	Faire plaisir	Laisse faire seul mais père très directif	Oui, enfant très demandeur, recherches familiales pour répondre quand on ne sait pas	Pas de télévision Peu de radio Éduque l'esprit critique de l'enfant vis-à-vis de la publicité ou de l'objectivité des médias	Non

Tableau 6b: Les besoins cognitifs: la stimulation

5	Oui, sur tout	Sorties culturelles, lectures fournies, transmission orale du savoir parental	Rugby judo	Spectacles Visites musées ou autres Cinéma	Oui, avant de savoir lire	beaucoup	Toupies, Robots, jeux vidéo, vélo	Plus jeune pour éveiller, mainte -nant pour faire plaisir	Oui	Montre comment faire	Oui	Non	
6	Oui, sur tout ce qui demande stratégie et/ou réflexion	Non, intervient pour freiner l'accès à Internet	Théâtre	Non	Oui, avant de savoir lire	beaucoup	Jeux d'éveil Construction Stratégie	Plus jeune pour éveiller, mainte -nant pour faire plaisir	Oui	Accom -pagne -ment mais père très directif	Oui, surtout le père, la mère préfère laisser découvrir	Oui: accès à l'information télévisuelle uniquement en présence des parents et explication systématique	Non
7	Oui, pour tout ce qui est nouveau	beaucoup de lectures fournies, Réponse aux questions posées, transmission orale du savoir parental	Rugby Musique	Quelques spectacles Visites Cinéma	Oui, avant de savoir lire	beaucoup mais mainte -nant, moins	Figurines Construction Jeux vidéo (exclusi -vement maintenant)	Faire plaisir Parfois faire découvrir quelque chose de nouveau	Oui	Guide, aide méthodo -logique	Oui	Non	

Tableau 6c: Les besoins cognitifs: la stimulation

8	Oui, sur tout	Non	Danse GRS	Peu de spectacles ou de visites Cinéma	Oui, avant de savoir lire	beaucoup	Figurines Poupées	Plus jeune pour éveiller, pour faire plaisir	Oui, de temps en temps	Interven-tion/ sécurité ou explique comment faire	Oui	Oui	Non
9	Oui, pour tout ce qu'elle entend	Beaucoup de discussions	Gymnas-tique	Spectacles Visites Pas de cinéma	Oui, avant de savoir lire	beaucoup	Figurines Poupées Activités créatives Jeux de société	Intérêt pour l'enfant, Pour jouer seule ou à plusieurs, pour apprendre	Oui	conseils	Oui	Parfois	Non
10	Oui, pour tout ce qui lui est inconnu	Plus jeune, oui Maintenant, non	A fait de la danse, GRS, patinage, piano Plus rien actuelle-ment	Spectacles Cinéma Pas de visites	Oui, avant de savoir lire	beaucoup	Activités créatives Figurines	Pour stimuler sur le plan intel-lectuel	Non	Attend de voir si l'enfant y arrive	Oui	Oui, si demande	Oui

(2) Commentaires

Tous les enfants de notre étude sont décrits par leur mère comme étant très curieux, et de tout. Plus qu'une envie de savoir, elles parlent souvent d'un besoin de savoir.

Le milieu familial est globalement très stimulant sur le plan cognitif. Toutes les mères ont proposé un contact précoce avec l'écrit à leur enfant : chacun d'entre eux a disposé de livres bien avant de savoir lire.

Ces enfants ont de très nombreux jeux et jouets : les jeux de construction ou puzzles sont cités dans cinq cas sur dix, les jeux d'imitation (poupées ou figurines) dans huit cas sur dix. Les activités créatives apparaissent dans trois cas sur dix et les jeux de société ne sont cités que dans deux cas sur dix. Ils disposent donc d'un environnement ludique stimulant et varié.

Dans sept cas sur dix, les mères interrogées affirment avoir eu un objectif pédagogique lors de l'achat de ces jeux ou jouets, doublé, dans la plupart des cas, de la notion de plaisir pour l'enfant.

Sur un plan moins matériel, de nombreuses sources de stimulation sont proposées à ces enfants : ils participent tous (ou ont participé) à des activités extrascolaires, sportives ou culturelles. Six d'entre eux cumulent ou ont cumulé plusieurs activités, certains en pratiquant même quatre simultanément.

La vie familiale décrite, en termes d'activités culturelles, est riche et variée dans huit cas sur dix : concerts, théâtre, musées, visites diverses, traduisent une recherche de culture. Il est à noter que dans six cas sur dix, les mères affirment avoir des réticences vis-à-vis du cinéma, qu'elles jugent inadapté à leur enfant, car soit effrayant, soit contre-éducatif.

La diversité et la richesse de la vie culturelle de ces familles révèlent aussi leur aisance économique. Les deux familles n'ayant pas témoigné de nombreuses activités culturelles sont effectivement celles de notre panel dont la situation financière paraissait la plus difficile. Pour autant, ces mères font avec les moyens dont elles disposent pour stimuler leur enfant aussi : la fréquentation d'une bibliothèque, d'Internet, les nombreuses discussions familiales sont autant de sources de stimulation pour leurs enfants.

Au final, seulement deux mères sur dix affirment ne pas surenchérir la curiosité naturelle de leur enfant par une stimulation supplémentaire. Nous pouvons cependant constater que dans le premier cas, des sorties culturelles sont proposées et dans le second, on lutte pour freiner l'accès à Internet, ce qui signifie que l'enfant y accède.

Dans cette recherche de stimulation supplémentaire, l'utilisation de l'écrit est citée dans la moitié des cas, la transmission orale du savoir parental, citée ou exprimée indirectement dans six cas sur dix. Ces deux critères couvrent neuf des dix cas étudiés.

(3) Interprétation

L'analyse des propos des mères de notre étude révèle la mise en œuvre d'une stimulation importante de leur enfant, traduisant une appropriation consciente ou inconsciente des idées des comportementalistes comme Burrhus Frederic Skinner, ou des psychologues cognitifs comme Jean Piaget, dont les travaux ont permis de mettre en évidence l'importance de la stimulation pour le développement du jeune enfant¹⁰⁶. Il faut dire que la littérature destinée aux jeunes mères reprend très largement ces idées. Elles ont pu aussi, compte tenu de leur niveau de culture élevé, s'imprégner de lectures scientifiques dans ce domaine.

En tout cas, le contact précoce avec l'écrit qu'elles ont proposé à leur enfant traduit à la fois, la compréhension de l'enjeu de l'écrit pour le devenir de leur enfant et une familiarité personnelle avec celui-ci. Ce contact précoce est à mettre en relation avec le goût de leur enfant pour la lecture, qu'elles décrivent aujourd'hui. On retrouve ici le lien particulier qui unit l'enfant à haut potentiel à l'écrit et qui lui permet souvent d'accéder très précocement à la lecture¹⁰⁷.

Cependant, on peut se questionner sur le rôle de la mère, tel qu'il apparaît dans cette étude : par ce contact avec l'écrit créent-elles le besoin précoce de lire ? Ou sont-elles sensibles aux besoin et capacités de leur enfant à haut potentiel, c'est-à-dire à leur « zone proximale de développement » définie par Lev Vygotski¹⁰⁸ ?

¹⁰⁶ Pourtois J.P., Desmet H., *L'éducation postmoderne*, PUF, Paris, 2009, p. 112

¹⁰⁷ Révol O., dans S. Tordjman, *Enfants surdoués en difficultés*, PUR, Rennes, 2005, p. 147.

¹⁰⁸ Vygotski L., *Pensée et Langage*, Terrains / Éditions Sociales, 1985, p. 270.

Et s'il s'agissait de la rencontre entre des capacités peu ordinaires et des mères « accompagnatrices-organisatrices », favorisant le libre accès aux diverses ressources de l'environnement¹⁰⁹ ? Cette définition de l'adulte-éducateur, proposée par Bernadette Aumont et Pierre Marie Mesnier (1992) dépasse la notion de simple médiateur théorisée par Jérôme Bruner (1983), dans laquelle l'adulte est une ressource dans l'accès au savoir. Mais, lorsqu'on analyse les propos des mères interrogées, on retrouve bien ce rôle de ressource dans l'accès au savoir : la transmission orale des connaissances parentales est fréquemment citée par ces mères, traduisant le rôle de médiation que jouent les adultes dans la stimulation de leurs enfants.

Dans cette stimulation, la connaissance et le savoir sont des facteurs communs à la quasi-totalité de ces familles. Que ce soit par la transmission orale du savoir parental ou l'utilisation de l'écrit (virtuel ou livresque), l'apport de connaissances nouvelles est une pratique éducative citée dans neuf cas sur dix. Là encore, on rejoint une des caractéristiques des enfants à haut potentiel décrite en amont de cette étude (cf. p. 31) : leur très grande curiosité et leur soif insatiable de savoir. L'attitude parentale décrite ici est-elle une réponse éducative à ce besoin ou génère-t-elle le besoin ? La réponse est probablement à mi-chemin entre ces deux hypothèses : le besoin de savoir de l'enfant à haut potentiel rencontre une réponse parentale, qui, de fait, fait le lit d'un nouveau besoin de savoir.

Le risque est bien évidemment de franchir la limite et de basculer dans la sur stimulation. Or, T. Berry Brazelton (1985) a mis en évidence les risques que cette dernière comporte : l'excès de stimulation accroît la tension et l'hypersensibilité au monde extérieur¹¹⁰. C'est justement là une des caractéristiques des enfants à haut potentiel, décrite par de nombreux spécialistes, dont Jean-Charles Terrassier, qui l'attribue à son concept d'« effet loupe »¹¹¹.

Il y a donc, dans le domaine de la stimulation, un enjeu délicat pour ces mères d'enfant à haut potentiel : répondre à leur besoin impérieux de savoir tout en évitant la sur stimulation, au risque d'accentuer leur hypersensibilité au monde extérieur, et donc de les fragiliser. C'est une question de « dosage » qui fait appel à la sensibilité et à l'intelligence de la mère.

¹⁰⁹ *Ibid.* p. 116

¹¹⁰ Pourtois J.P., Desmet H., *L'éducation postmoderne*, PUF, Paris, 2009, p. 117.

¹¹¹ Terrassier J.C., *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*, ESF éditeur, Issy-les-Moulineaux, 8^{ème} éd., 2009, p. 44.

La recherche de stimulation de la part de ces mères transparaît aussi à travers les activités extrascolaires proposées à leurs enfants : il est à noter que dans neuf cas sur dix, l'enfant pratique un ou plusieurs sports, les activités culturelles se faisant plutôt en famille. On peut en conclure que les parents ont jugé nécessaire que leur enfant pratique une activité physique et sportive, soit parce qu'ils pensaient que ce dernier avait besoin d'une stimulation supplémentaire sur un plan moteur, soit parce qu'ils y voyaient un moyen d'évacuer une tension nerveuse trop importante. Ce sont, en tout cas, les deux raisons invoquées par les mères lors des entretiens. Elles ont donc été réceptives aux caractéristiques de dyssynchronie interne¹¹² et d'hypersensibilité de leur enfant à haut potentiel, leur permettant, du même coup, une meilleure socialisation. Cependant, on peut se demander si, dans certains cas étudiés, la famille n'a pas basculé dans la sur-stimulation avec la multiplication de ces activités.

Les enfants des mères interrogées bénéficient d'un univers ludique riche et varié, laissant une part importante à la créativité : les jeux de construction, d'imitation ou de création artistique constituent autant de source de stimulation de l'imaginaire et de l'inventivité.

Néanmoins, la part occupée par les activités de création artistique est moindre. Ces dernières, si elles peuvent favoriser la créativité des enfants, car ce n'est pas toujours le cas, stimulent par contre, bien souvent, leur motricité fine. Or, celle-ci est fréquemment en décalage par rapport au développement intellectuel des enfants à haut potentiel. Notre étude nous montre que cette forme de stimulation est plutôt sous-investie par les parents de ces enfants, au profit de jouets favorisant l'abstraction spatiale et le développement de l'imaginaire, deux domaines dans lesquels excellent les enfants à haut potentiel.

Ainsi, nous rejoignons ici les propos développés par Laurence Vaivre-Douret¹¹³ qui conclut de ses recherches que la dyssynchronie intellectuelle/psychomotricité ne serait pas un fait primaire mais une dégradation des fonctions non exercées car sous-investies par la famille. Le rôle éducatif des parents serait donc fondamental dans le développement de tel secteur du potentiel de l'enfant ou de tel autre.

Enfin, l'analyse des activités familiales culturelles a mis en évidence l'aisance financière dans laquelle vit la majorité des familles de notre étude. Ce constat nous

¹¹² *Ibid.* p. 39.

¹¹³ Giordan A., Binda M., *Comment accompagner les enfants intellectuellement précoces*, Delagrave, Paris, 2006, p. 107

amène à nous questionner sur l'échantillon qui sert de base à ce travail. Le haut potentiel serait-il l'apanage des milieux favorisés ? Pourquoi ces derniers sont-ils autant représentés dans notre échantillon ? L'explication tient aux modalités de recueil des cas : les psychologues scolaires n'interviennent auprès des élèves qu'à la demande des enseignants ou des parents, la plupart du temps, parce qu'un problème d'adaptation au système scolaire se pose. C'est après cette demande que le psychologue scolaire peut décider de proposer à l'enfant un test de QI afin d'évaluer son efficacité intellectuelle et de déterminer, le cas échéant, s'il s'agit d'un cas de précocité intellectuelle¹¹⁴.

C'est pourquoi, un enfant à haut potentiel, élevé dans un milieu favorisé sur un plan économique ou culturel, a plus de chance de rendre visible au monde enseignant son haut niveau d'efficacité intellectuelle, du fait de la forte stimulation reçue dans sa famille. D'autre part, si ce haut potentiel n'est pas visible par l'enseignant, il est probable qu'une demande de prise en compte émane de la famille qui peut s'être auto-formée sur le sujet de la précocité intellectuelle.

Enfin, la définition de la précocité intellectuelle couramment retenue, avec le score seuil de 130 pour le QI, pose le problème des inégalités sociales. L'échelle verbale du WISC est fortement corrélée à l'environnement et de nombreux travaux ont montré depuis longtemps, que le QI moyen des différentes classes sociales est marqué par de forts écarts¹¹⁵. Ainsi, la mesure du QI ne peut constituer à elle seule un outil de diagnostic du haut potentiel, au risque de ne pas prendre en compte les inégalités sociales. C'est d'ailleurs le conseil que donne le dernier texte officiel du ministère de l'Éducation nationale: il incite les professionnels à élargir le recueil de données psychologiques à l'environnement pédagogique et familial¹¹⁶.

En effet, selon Jean-Charles Terrassier, il y a autant d'enfants, en valeur absolue, provenant de catégories ouvriers-employés que d'enfants provenant de catégories cadres supérieurs-professions libérales parmi les enfants à haut potentiel¹¹⁷. Or, cette donnée n'apparaît pas dans notre échantillon et un certain nombre de psychologues scolaires, lorsque nous les avons sollicités, nous ont

¹¹⁴ *Bulletin officiel du Ministère de l'Éducation Nationale*, n° 45 du 3 décembre 2009, *Guide d'aide à la conception de modules de formation pour une prise en compte des élèves intellectuellement précoces*.

¹¹⁵ Mingat A., *Aptitudes et classes sociales. Accès et succès dans l'enseignement supérieur*. In: *Population*, 36e année, n°2, 1981 pp. 337-359. Récupéré en avril 2011 de http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/pop_0032-4663_1981_num_36_2_17177, p. 340.

¹¹⁶ *Bulletin officiel du Ministère de l'Éducation nationale*, n° 45 du 3 décembre 2009, *Guide d'aide à la conception de modules de formation pour une prise en compte des élèves intellectuellement précoces*.

¹¹⁷ Terrassier J.C., *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*, ESF éditeur, Issy-les-Moulineaux, 8^{ème} éd., 2009, p. 33.

répondu qu'ils n'avaient pas de cas d'enfants à haut potentiel, car ils exerçaient dans un secteur géographique socialement défavorisé, ce qui exprime clairement le lien que ces professionnels établissent entre haut potentiel et milieu social.

Ainsi, l'étude de la stimulation mise en œuvre par les mères interviewées nous a montré qu'elle est un élément important de leur pratique éducative. Elle revêt, le plus souvent, un caractère formateur et ces mères sélectionnent ce qui favorise le bon développement de leur enfant plutôt que ce qui peut lui nuire. La famille adopte volontiers une posture pédagogique, contribuant ainsi à satisfaire et stimuler en même temps la soif de savoir et de découvertes de leur enfant à haut potentiel.

L'analyse de cette mise en œuvre de la stimulation nous a amenée à nous interroger sur l'inégale représentation des catégories sociales dans notre échantillon. Il apparaît que les enfants à haut potentiel issus des classes les plus défavorisées ont probablement moins de chances de voir leur spécificité reconnue par le système éducatif, d'où la nécessité de la formation des personnels.

2.2. L'expérimentation

Largement plébiscitée par les pédagogues, l'expérimentation favorise la formation intellectuelle (« activité vraie »). Cependant, si elles ne sont pas réfléchies, les activités proposées peuvent se limiter à répondre à un simple besoin de bouger (« action »)¹¹⁸. Les thèmes retenus pour évaluer l'attitude éducative des mères dans le domaine de l'expérimentation ont été centrés d'abord sur l'enfant, puis sur sa mère. Pour le premier, il s'est agi de cerner les différents types d'expérimentation dont il semblait bénéficier et de son attitude générale vis-à-vis de celle-ci. Pour le second, les sous-thèmes retenus visent à évaluer le rôle de la mère dans les faits, et les limites qu'elle fixe à cette expérimentation.

Le tableau suivant résume l'analyse thématique menée pour la dimension expérimentation, grâce aux discours recueillis lors des dix entretiens.

¹¹⁸ Pourtois J.P., Desmet H., *L'éducation postmoderne*, PUF, Paris, 2009, p. 127.

(1) Analyse thématique de la dimension expérimentation

Tableau 7:

Les besoins cognitifs - L'expérimentation

Entretiens	L'enfant						La mère			
	cuisine	bricole	jardine	occupation des temps libres	expérimente facilement	attitude maternelle vis-à-vis de ces expérimentations	autorise que la maison soit salie	a aménagé l'espace pour favoriser l'expérimentation	les limites fixées à l'expérimentation	
1	oui	pas trop	oui	lecture	oui	encouragements	Oui, mais doit ensuite nettoyer	oui	aucune	
2	oui	Pas de bricolage à la maison	Pas de jardinage à la maison	Lecture Musique Dessin	oui	Laisse faire pour tout ce qui est intellectuel Met en garde pour ce qui est physique	Oui, mais doit ensuite nettoyer	non	Sa sécurité personnelle	
3	oui	Aide son père	Oui, possède son propre jardin	Jeux de construction	oui	Encouragements	Non, pas trop	oui	Aucune Enfant très raisonnable	
4	oui	Oui avec son père	A eu son jardin mais abandonné	Lecture Jeux de construction Jeux vidéo	Non pour ce qui est pratique Oui pour ce qui est intellectuel	variable	oui	non	Sa sécurité personnelle	
5	oui	oui	Pas de jardinage à la maison	Joue seul ou avec son frère Regarde la télévision	oui	Encouragements	Oui, avec des limites	oui	Sa sécurité personnelle	
6	oui	non	oui	Élevages ordinateurs	Non, sauf avec les animaux	Laisse faire	non	Non, mais liberté de faire ce qu'il veut à l'extérieur de la maison	aucune	
7	oui	Plus jeune, bricolait avec son père	non	Jeux vidéo Lecture	non	Encouragements	oui	non	Pas de besoin jusqu'à présent	
8	peu	non	parfois	Très peu de temps libres Dessin Télévision	oui	Encouragements Accompagnement	oui	oui	Limites financières Sa sécurité personnelle	
9	oui	non	oui	Fabrique des objets en perles	oui	Amusement	oui	oui	La disponibilité de la mère et les conséquences de l'expérience	
10	Oui, avec sa grand-mère	À l'occasion	non	S'ennuie Depuis peu: jeux vidéo	non	Encouragements	Oui, mais doit nettoyer après	oui	Sa sécurité personnelle	

(2) Commentaires

Les enfants à haut potentiel décrits par leur mère lors de ces entretiens ne sont pas massivement des "expérimentateurs" : quatre d'entre eux sont décrits comme étant frileux face à l'expérimentation, de manière générale. Seulement trois d'entre eux bricolent seuls ou avec leur père, le quatrième se contentant de lui faire passer ses outils. Quatre enfants parmi les dix jardinent, alors que neuf sur dix cuisinent, seuls ou avec un adulte. L'occupation des temps libres montre bien que l'expérimentation n'est pas un domaine d'activités vers lequel se tournent spontanément ces enfants : un seul de ces enfants pratique des élevages d'animaux, les autres préférant la lecture (quatre sur dix), les jeux vidéo ou la télévision (six sur dix) ou les activités de création artistique ou de construction (cinq sur dix).

Pourtant, les mères interrogées affirment majoritairement avoir une attitude encourageante vis-à-vis de l'expérimentation de leur enfant. D'ailleurs, dans huit cas sur dix, elles affirment accepter qu'à cette occasion, la maison puisse être salie.

En outre, la limite qu'elles fixent à cette expérimentation est la sécurité de leur enfant, dans six cas sur dix. C'est l'unique limite dans quatre cas sur dix.

Six de ces mères affirment avoir aménagé l'espace pour favoriser l'expérimentation de leur enfant, quatre n'ont rien fait.

(3) Interprétation

Si la recherche de stimulation apparaissait comme étant flagrante pour les mères de ces enfants à haut potentiel, l'intérêt pour l'expérimentation, s'il est exprimé, semble moins se matérialiser dans les pratiques éducatives.

En effet, l'aménagement de l'espace décrit dans les entretiens paraît davantage ciblé sur l'accès à l'autonomie que la stimulation du besoin d'expérimenter. D'ailleurs, l'attitude encourageante qu'elles décrivent revêt plus les caractéristiques d'une certaine passivité vis-à-vis de cette expérimentation, alors qu'elles étaient très actrices dans la mise en œuvre de la stimulation de leur enfant.

Or, ces enfants aiment cuisiner dans la totalité des cas étudiés et le font régulièrement dans neuf cas sur dix. Ainsi, lorsque la mère favorise l'expérimentation, les enfants s'emparent de l'activité.

Pourtant, on sent à travers leur discours, qu'elles ont intégré l'intérêt pour leur enfant de l'expérimentation puisqu'elles se disent bienveillantes à cet égard et pensent avoir aménagé l'espace à cet effet.

Mais c'est une petite majorité de ces enfants qui expérimentent facilement, alors que quatre d'entre eux ont de réelles difficultés à entreprendre quelque chose de nouveau. Parmi ces quatre, trois enfants ont connu un parcours scolaire difficile en terme d'adaptation.

Or, on sait que l'École est aujourd'hui très imprégnée des différents courants de pédagogie active. Jean Piaget ou Jérôme Bruner, les deux grandes figures du courant constructiviste ont mis en évidence la place essentielle de l'expérimentation dans la construction de l'intelligence¹¹⁹. De nombreux pédagogues ont apporté leur spécificité dans le domaine de la pédagogie active : citons, parmi les plus connus, Maria Montessori, Ovide Decroly ou encore Célestin Freinet¹²⁰. L'expérience de l'enfant est donc beaucoup sollicitée à l'école. On peut se demander si, pour les trois enfants ayant connu des difficultés d'adaptation scolaire, la crainte qu'ils ont à expérimenter, n'a pas joué un rôle dans le déroulement de leur scolarité.

Quelle serait alors la cause de cette crainte? Il peut s'agir d'une difficulté liée à la dyssynchronie interne intelligence/psychomotricité qui engendre souvent chez l'enfant à haut potentiel une mauvaise image de ses propres réalisations. La peur de l'échec devient alors un frein à l'expérimentation.

Mais cette peur peut être tempérée par un environnement familial et scolaire rassurant, à condition qu'elle ait été identifiée comme telle.

Cette crainte peut aussi naître du fait que l'expérimentation a peu été sollicitée par le milieu familial, où la stimulation passe beaucoup, nous l'avons vu, par la transmission écrite ou orale de connaissances intellectuelles.

Compte-tenu de la dyssynchronie interne qui caractérise de nombreux enfants à haut potentiel, la famille devrait probablement veiller à favoriser l'expérimentation de leur enfant : la présence de l'adulte, organisateur et facilitateur, semble, dans un premier temps, indispensable.

2.3. Le renforcement

Source de motivation et d'information, le renforcement contribue à la satisfaction des besoins cognitifs de l'enfant¹²¹.

¹¹⁹ Pourtois J.P., Desmet H., *L'éducation postmoderne*, PUF, Paris, 2009, p. 126.

¹²⁰ *Ibid.* pp. 122 - 123.

¹²¹ *Ibid.* p.136.

Les thèmes retenus visent à faire émerger dans quelle mesure les mères interviewées ont intégré cette dimension dans leurs représentations mentales : ont-elles recours à la récompense et en quelles circonstances ? Mettent-elles en valeur les réussites de leur enfant ? Ses échecs ? Quel statut l'erreur de l'enfant occupe-t-elle ? Quelle réaction la mère adopte-t-elle face au comportement inadapté de son enfant ? Explique-t-elle toujours la punition ? Peut-elle se montrer rancunière ? Les tableaux 8a et 8b résument cette analyse thématique.

(1) Analyse thématique de la dimension renforcement

Tableau 8a. Les besoins cognitifs: le renforcement

Entretien	La récompense		Le contexte de la récompense			Mise en valeur des réussites	Mise en valeur des échecs	Statut de l'erreur	Réaction face au comportement inadapté	Explication à l'enfant de la punition	Rancune à l'égard de l'enfant
	fréquence	nature	Pour une attitude	Pour une réussite	Pour des efforts						
1	souvent	Bons points	oui	oui	oui	systématique verbale	Pas d'échecs	Explication de l'erreur et incitation à son renouvellement	Isolation dans la chambre Excuses exigées Obligation de verbaliser sa compréhension -hension de sa mauvaise attitude	Oui, toujours	Non, jamais
2	Récompense matérielle très peu fréquente	verbale	parfois	Pas systématiquement	oui	Pas systématique	Pas systématique	Incite à la réflexion de l'enfant	L'enfant est grondé	oui	non
3	parfois	friandises	uniquement	non	non	Oui verbale	Oui, souvent	L'enfant est fâché On lui demande d'y penser la prochaine fois	L'enfant est grondé	oui	non
4	souvent	matériel	oui	oui	oui	Souvent mais pas systématique verbale	Oui, en général	On lui dit son erreur	On lui fait remarquer	Oui, toujours	Oui, un peu
5	Pas systématique	Argent Petit jouet Livre	Occasionnel-lement	Occasionnel-lement	oui	Oui verbale	Pas systématique	Explication de l'erreur et incitation à la réflexion	Explications demandées à l'enfant Enfant grondé ou puni	Oui, toujours	non
6	souvent	Friandises Droit aux jeux vidéo	oui	oui	oui	Oui verbale	Non pour la mère Oui pour le père	Violente réprimande s'il y a négligence	L'enfant est grondé	Pas toujours	non
7	Pas souvent	Plus de présence parentale Sorties familiales	oui	Pas souvent	oui	Oui verbale	Pas systématique	L'enfant est rassuré, valorisé mais peut être fâché	L'enfant est grondé et on lui explique pourquoi	Oui, toujours	Oui, un peu

Tableau 8b: Les besoins cognitifs: le renforcement

8	De temps en temps	Verbale Livres Vêtements	oui	oui	oui	Oui verbale	Pas systématique	On minimise	On lui fait remarquer	oui	non
9	Jamais	Valorisation verbale	/	/	oui	Oui verbale	Non	Réflexion autour de l'erreur pour améliorer	On lui fait remarquer Isolement	oui	non
10	Pas souvent	Valorisation verbale	oui	oui	oui	Ne sait pas	Pas d'échecs	On minimise	On lui fait remarquer	Jamais de punition	non

(2) Commentaires

La récompense matérielle est utilisée pour valoriser l'enfant dans sept familles parmi les dix étudiées. Pour autant, seulement trois d'entre elles mettent en œuvre cette pratique fréquemment.

La récompense verbale est pratiquée par quatre familles sur dix, et préférée à la récompense matérielle par trois d'entre elles.

Ce que ces mères valorisent avec une récompense, qu'elle soit verbale ou matérielle, ce sont très clairement (neuf cas sur dix) les efforts fournis par l'enfant dans une situation donnée. L'attitude, le comportement positif sont nettement récompensés aussi (sept à neuf cas sur dix). Les réussites le sont aussi, mais moins franchement : cinq mères sur dix récompensent celles-ci, tandis que cinq d'entre elles le font rarement ou jamais.

Pourtant, elles affirment, dans sept cas sur dix, mettre toujours en valeur les réussites de leur enfant. En outre, deux autres pratiquent cette mise en valeur, mais pas systématiquement.

Les échecs sont beaucoup moins mis en exergue : seules trois familles soulignent les échecs de leur enfant dans leurs pratiques éducatives.

De ce fait, l'erreur de l'enfant est assez peu soulignée en tant que telle (trois cas sur dix). Cependant, elle est analysée et donne lieu à une réflexion dans un nombre de cas quasi-identique. Enfin, on se contente de minimiser ou de rassurer dans trois cas sur dix.

Concernant le comportement, l'attitude des mères interrogées est plus tranchée : sept d'entre elles réprimandent ou punissent le mauvais comportement de leur enfant. En outre, deux autres affirment expliquer à leur enfant les motivations des punitions qu'elles lui donnent : elles sont donc neuf, au total, à punir ou gronder quand l'enfant a un comportement inadapté.

La quasi-totalité des mères qui peuvent avoir recours à la punition, explicitent les raisons de cette dernière à leur enfant. La grande majorité (huit cas sur dix) ne manifeste aucune rancune à son égard.

(3) Interprétation

Le renforcement est largement utilisé par les mères interrogées. C'est un concept très présent en Sciences de l'Éducation. Né du béhaviorisme, il est aussi repris par les théoriciens de l'apprentissage social et de la psychologie du contrôle¹²². Les enseignants reçoivent une information sur ces différents courants théoriques pendant leur formation et l'école est très imprégnée de ce concept. Il est donc normal que les mères de notre étude, dont on a précédemment souligné l'attention portée à leur posture pédagogique, se soient emparées de la notion de renforcement.

On constate d'ailleurs, leur large préférence pour le renforcement positif : les réussites sont bien plus mises en valeur que les échecs. Leur choix éducatif rejoint la critique faite par Burrhus Frederic Skinner de l'emploi abusif des renforcements négatifs : ces derniers, employés à l'excès, peuvent générer de l'anxiété, de l'agressivité et nuire à la relation de l'enfant à l'éducateur¹²³.

Leurs pratiques éducatives se font donc peut-être l'écho de théories suffisamment vulgarisées pour que le grand public s'en empare. Il se peut aussi qu'elles soient une réponse adaptée à des enfants rendus hypersensibles par leur haut potentiel intellectuel, pour lesquels ces mères ont pressenti les effets négatifs des renforcements aversifs.

Mais la volonté de protéger leur enfant du sentiment d'échec peut avoir comme conséquence de le rendre inapte à l'affronter. En effet, nous notons d'une part, une tendance à ne pas placer l'échec en exergue, et d'autre part, un sous-investissement des vertus pédagogiques de l'erreur. Or, la régulation du comportement de l'individu par ses conséquences a un impact positif sur le développement de l'enfant, ainsi que l'ont montré les recherches du CERIS¹²⁴.

Cependant, cette régulation nécessite que la mère soit exigeante vis-à-vis de la réponse apportée par l'enfant, qu'elle donne lieu à des justifications ou des explications. C'est dans ce contexte d'analyse et d'explicitation que l'enfant va pouvoir développer un « locus of control » de type interne, dont on sait, grâce aux travaux de Julian Rotter¹²⁵ qu'il est prédictif d'une meilleure réussite : en effet, un individu qui considère que le renforcement qu'il reçoit est dû à son comportement ou ses caractéristiques personnelles, est plus efficace et réussit mieux qu'un sujet qui croit que le renforcement reçu ne dépend pas de son action.

¹²² *Ibid.* p.130.

¹²³ *Ibid.*

¹²⁴ *Ibid.* p.132.

¹²⁵ *Ibid.* p.134

Cela implique de pouvoir constater ses échecs, d'analyser ses erreurs. Trop vouloir préserver l'enfant des effets négatifs de leur mise en valeur peut nuire au développement de son contrôle interne.

Les doutes émis ici sur les effets du sous-investissement des vertus formatrices de l'erreur par les mères de cette étude, ne sont, en tout cas, pas confortés par une mauvaise réussite scolaire de leur enfant. Cependant, parmi les trois d'entre eux qui ont rencontré des difficultés d'adaptation scolaire importantes, aucun ne bénéficie, selon leur mère, d'une incitation à la réflexion autour des erreurs qu'ils commettent, ou tout du moins, ce n'est pas ce qui leur vient spontanément à l'esprit, lorsqu'on les interroge sur le sujet.

Le renforcement mis en œuvre par ces mères vise moins à valoriser la réussite de leurs enfants que leur attitude, ou surtout, les efforts qu'ils peuvent fournir. Il faut dire que ces enfants à haut potentiel réussissent scolairement, et nous avons vu précédemment qu'elles étaient confiantes quant à leur réussite ultérieure.

Nous avons pu aussi constater qu'elles attribuaient de l'importance aux valeurs morales. Il est donc cohérent d'observer qu'elles valorisent davantage ce qui relève du comportement de leur enfant que de ses réussites scolaires.

D'ailleurs, le renforcement positif utilisé pour valoriser les efforts fournis par l'enfant contribue certainement au développement, chez lui, d'un « locus of control » de type interne, ce qui tempore les doutes précédemment émis.

Enfin, le type de renforcement utilisé nous place, à nouveau, dans un contexte plus intellectualisé que physique. Le langage est préféré à la récompense matérielle. Ces mères utilisent donc un levier dont Burrhus Frederic Skinner a noté l'importance: le renforcement, fondé sur une relation personnelle, s'exprimant au travers de l'affection ou de l'approbation, par exemple¹²⁶.

C'est donc une relation à nouveau très intellectualisée que les mères de ces enfants à haut potentiel établissent dans la mise en œuvre du renforcement à leur égard. L'affection et la relation personnelle y occupent une grande place. Ce renforcement intellectuel et affectif correspond bien à la grande efficacité intellectuelle et l'hypersensibilité des enfants à haut potentiel, ce qui nous amène,

¹²⁶ *Ibid.* p. 131.

encore une fois, à nous demander si ces mères ont adapté leur posture éducative en matière de renforcement aux besoins spécifiques de leur enfant, ou si leurs pratiques éducatives encouragent leur enfant à privilégier le domaine intellectuel et affectif.

3. Les besoins sociaux

La socialisation est une étape essentielle dans la formation de l'identité d'un individu. Ce passage de l'état de dépendance à l'intérieur de la famille à l'autonomie se réalise à travers deux mécanismes, celui de la différenciation et celui de l'identification¹²⁷. C'est à travers la satisfaction des besoins de communication, de considération et de structures, que selon Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet, ce double mécanisme se met en place.

3.1. La communication

Primordiale et multicanale, la communication constitue une des trois dimensions de l'axe social des besoins de l'enfant¹²⁸. Les thèmes retenus pour rendre compte des représentations des mères dans ce domaine ont été scindés en deux : ce dont elles se souviennent du premier âge de l'enfant, et ce qu'elles expriment de la réalité actuelle.

Les thèmes du premier âge concernent d'abord l'enfant (forme de communication, précocité du langage), puis la mère (précocité et différentes formes de la communication, rôle dans la construction du langage).

Pour la communication actuelle, les thèmes retenus visent à évaluer, au travers des discours de ces mères, la place occupée par la communication verbale, la place occupée par l'enfant au sein de cette communication, et enfin les autres formes de communication qui lient l'enfant à sa mère.

Les tableaux 9a et 9b présentent cette analyse thématique pour les dix entretiens réalisés.

(1) Analyse thématique de la dimension communication

¹²⁷ *Ibid.* p. 140.

¹²⁸ *Ibid.* p. 142.

9a: Les besoins sociaux: la communication

entretiens	Le premier âge				Aujourd'hui						
	L'enfant		La mère		Moments réservés à la discussion	Sujets d'échanges	Prend part aux conversations des adultes	On doit tout dire à un enfant	Parle de ses angoisses	Autres moyens de communication	
	vocalisait	âge de construction des premières phrases	Communication verbale précoce	Autre forme de communication							Modulation de la voix ou du langage
1	Oui	18 mois	Oui, dès la grossesse	Oui chansons	Non	Reprenait les mots mal prononcés, sans obligation de répétition	Activités de la mère et de l'enfant	Oui, beaucoup	Non	Oui	Câlins
2	Oui, peut-être	Au cours de la 2 ^{ème} année	Oui	Massages Bébé beaucoup porté Chansons	Non	Reprenait les mots mal prononcés, sans obligation de répétition	Activités de la mère et de l'enfant	Oui, en tant que témoin	Non	Oui	Ten -dresse câlins
3	Oui	12 mois tenait une conversation	Oui	Oui musique	Oui	Reprenait les mots mal prononcés, sans obligation de répétition Proposait un vocabulaire plus adapté	Activités de l'enfant	Oui, avec n'importe quel adulte	Non	Oui, mais c'est difficile	Câlins
4	Oui	A oublié	Oui	Oui Chansons	Oui imitait son enfant	/	Activités de l'enfant	Oui, beaucoup	Non	Pas toujours	Câlins
5	Oui	Entre 2 ans et 2 ans et demi	Oui, dès la grossesse	Oui Toucher Bisous Chansons	Oui	Faisait répéter correctement les mots déformés	Activités de la mère et de l'enfant	Oui, beaucoup	Non	Oui	Câlins Ecrit

9b: Les besoins sociaux: la communication

6	Oui	Vers 2 ans	Oui, dès la grossesse	Oui Messages Chansons	Oui	Action vers 4 ans mais pas avant pour corriger	Oui	Oui	Oui	Activités de la mère et de l'enfant	Oui, beaucoup	Oui, mais pas n'im-porte com-ment	Oui, mais c'est difficile	Ecrit
7	Oui	Vers 2 ans	Oui, dès la grossesse	Oui Chansons Toucher Regards	non	Reprenait les mots mal prononcés, sans obligation de répétition	Oui	Oui	Oui	Activités de la mère et de l'enfant	Oui	Non	Oui	Câlins
8	Oui	Avant 2 ans	Oui	Oui Chansons Caresse Bisous	Oui	Reprenait les mots mal prononcés, sans obligation de répétition	Oui	Oui	Oui	Activités de l'enfant	Oui	Non	Oui, mais ne sait pas toujours les causes	Câlins
9	Oui	Vers un an	Oui, dès la grossesse	Oui Chansons Câlins Massages	Oui	Reprenait les mots mal prononcés, sans obligation de répétition	Oui	Oui	Oui	Loisirs de la mère et activités de l'enfant	Oui	Non	Oui	Câlins Mas -sages
10	Non	Bien avant 2 ans	Oui de la part du père, mais pas de la mère	Peu	Non	Reprenait les mots mal prononcés, incitait à répéter	Oui	Oui	Oui	Activités de la mère et de l'enfant	Oui, beaucoup	Non	Oui	Ecrit

(2) Commentaires

Les mères de notre étude ont toujours été très communicantes avec leur enfant, tant sur le plan verbal que non-verbal : neuf d'entre elles lui ont parlé très tôt, dont cinq dès la grossesse. En contrepartie, leur bébé vocalisait aussi beaucoup.

Pour s'adresser à leur enfant, six mères ont modifié leur voix ou leur niveau de langage, contre quatre qui n'ont modulé ni l'un ni l'autre.

L'âge de construction des premières phrases est variable mais la notion de construction des premières phrases est unanime : les phrases construites étaient de véritables phrases, syntaxiquement correctes, et non un accollement de deux mots. Six de ces enfants ont construit des phrases avant deux ans, dont deux d'entre eux dès l'âge de un an.

Huit des mères interrogées ont guidé leur enfant dans cet apprentissage du langage : elles ont repris les mots mal prononcés, mais sans obliger l'enfant à répéter, pour six d'entre elles, les deux autres demandant un énoncé correct.

La communication entre les jeunes enfants et ces mères n'a pas été que verbale: huit d'entre elles ont chanté des chansons à leur bébé. Les caresses, les massages, les marques de tendresse diverses, ou encore l'utilisation de la musique, témoignent d'une recherche de communication riche et variée.

Cet échange entre ces mères et leur enfant demeure aujourd'hui important. Elles témoignent toutes d'une communication verbale intense, avec des moments spécifiques de discussion avec leur enfant. Les activités de ce dernier sont au centre de leurs échanges pour toutes, et sept d'entre elles lui parlent de leurs propres activités.

Ces enfants participent aussi beaucoup aux conversations des adultes et six de ces mères rapportent une disposition particulière de ces derniers à prendre une part très active dans ces échanges verbaux.

Cependant, neuf de ces mères estiment qu'on ne doit pas tout dire à un enfant.

Enfin, les échanges de tendresse demeurent une des caractéristiques de la communication entre les mères et les enfants de notre étude, aujourd'hui encore (huit cas sur dix) et l'écrit est un support nouveau, qui concerne cependant, seulement trois de ces familles.

(3) Interprétation

La communication qui s'organise entre ces mères et leur enfant contribue à la construction de l'identité de ces derniers, par la socialisation qu'elle favorise.

L'étude de cette communication nous montre son intensité et la place importante qu'occupe la communication verbale. Toutes ces mères confirment la place centrale de celle-ci dans leurs relations avec leur enfant. L'existence de moments réservés à la discussion et les sujets de leurs échanges, à savoir les activités de l'enfant dans tous les cas et celles de la mère dans sept cas sur dix, révèlent la mise en œuvre d'un « agir communicationnel » tel que le définit Jürgen Habermas¹²⁹. Il s'agit bien de se comprendre mutuellement, et sans prétention au pouvoir de la mère.

On peut même penser que dans ces familles, l'enfant est envisagé comme un partenaire de communication, rappelant ainsi le dialogue formatif prôné par Paul Osterrieth (1964)¹³⁰, qui préconise les échanges de vue dans l'éducation des adolescents. L'expression verbale de l'anxiété de ces enfants à leur mère montre bien la réalité de ce dialogue.

Certes, ces enfants ne sont pas des adolescents pour la plupart, mais leur haut potentiel intellectuel leur confère une très grande aisance langagière et conceptuelle qui favorise leur aptitude conversationnelle. Cette dernière est d'ailleurs démontrée par leur participation très active aux conversations des adultes.

Il faut dire que la recherche de cette communication verbale entre ces mères et leur enfant a été très précoce : elles ont beaucoup parlé à leur bébé, dès la grossesse pour la moitié d'entre elles. La plupart de ces enfants vocalisaient déjà beaucoup au cours des premiers mois. Ainsi, ces mères ont bien saisi l'importance des premiers mois de la vie pour jeter les fondements d'une communication de qualité, base essentielle pour le devenir social de leur enfant¹³¹. Le contexte conversationnel qu'elles ont ainsi favorisé, leur a permis de stimuler le développement du langage de leur enfant.

Le rôle facilitateur qu'elles ont joué dans ce développement, et dont les chercheurs comme Jean-Adolphe Rondal (1983) ont démontré le rôle fondamental¹³²,

¹²⁹ *Ibid.* p. 148.

¹³⁰ *Ibid.* p. 146.

¹³¹ *Ibid.* p. 144.

¹³² *Ibid.*

n'a pas été un rôle simplificateur, que ce soit sur le plan sémantique ou syntaxique. Aucune n'a utilisé un « langage de bébé » pour s'adresser à son enfant. Six d'entre elles ont seulement modulé leur voix pour lui parler. C'est surtout dans le domaine de la prononciation des mots qu'elles sont intervenues, en répétant un modèle correct à leur enfant, sans pour autant, dans la plupart des cas, l'obliger à répéter sans déformation.

Sur le plan grammatical, le système d'interaction semble avoir été encore plus implicite, puisque, quel que soit l'âge de construction des premières phrases, ces enfants ont tous fait preuve, dès le début, d'une grande qualité syntaxique dans leurs énoncés. Est-ce parce que leurs mères ont fait le choix de la complexité très tôt plutôt que de simplifier leur niveau de langage? Est-ce une caractéristique « naturelle » de l'enfant à haut potentiel ? Il semble évident que c'est la rencontre de capacités particulières et d'une pratique éducative rendue possible par l'existence de ces compétences, qui permet à ces enfants d'acquérir précocement un niveau de langage aussi structuré.

Il est cependant nécessaire de rappeler que ces enfants bénéficient, dans le cadre de la stimulation de leurs besoins cognitifs, d'une transmission verbale du savoir parental (cf. p. 70). Ainsi, cette forme de communication verbale s'inscrit davantage dans un « agir stratégique », tel que le définit Jürgen Habermas: le langage sert alors de médium à la transmission d'informations¹³³. L'enfant n'est alors plus un partenaire, mais davantage un élève.

Ces mères et plus largement ces parents, alternent entre un mode de communication symétrique, plaçant l'enfant sur un plan d'égalité avec eux, et un mode de communication verticale, où leur enfant est le récepteur d'informations ou de savoirs parentaux. Cette alternance est d'ailleurs exprimée par les mères lorsque, dans neuf cas sur dix, elles estiment qu'on ne doit pas tout dire à un enfant. Elles démontrent ainsi que, si elles savent octroyer à leur enfant le rôle de partenaire dans la communication, elles le considèrent aussi comme un enfant et savent lui conserver cette identité et cette place dans la famille.

Enfin, les autres moyens de communication mis en œuvre par les mères de cette étude ont été multiples dans la plupart des cas dès le premier âge : le toucher par les massages, caresses, l'ouïe, par la musique, les chansons, la vue, par les

¹³³ *Ibid.* p. 148.

regards, ont été d'autres canaux de communication. Aujourd'hui encore, les manifestations de tendresse sont citées comme moyens de communication dans huit cas sur dix. Ainsi, le langage n'est qu'un élément de la communication totale qui, comme le notent Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet, est « multicanale, multifonctionnelle, interactive et liée au contexte »¹³⁴.

Les mères de cette étude utilisent donc différents canaux de communication avec leur enfant, selon l'objectif poursuivi. Le langage et la tendresse occupent une place centrale dans cette intense interaction, en adéquation avec les grandes capacités langagières et conceptuelles de ces enfants à haut potentiel, ainsi qu'avec leur hypersensibilité.

3.2. La considération

Deuxième dimension de l'axe social du paradigme des douze besoins mis au point par Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet, la considération est tout aussi essentielle que la communication. Elle contribue à la construction de l'estime de soi, indispensable au bon développement de l'individu. Mais de son dosage dépend l'effet produit : l'enfant sur-consideré peut facilement développer un ego démesuré et devenir un enfant dominateur, imbu de lui-même¹³⁵. De même, un enfant sous-consideré souffrira de dévalorisation et son développement social en sera compromis.

Les thèmes retenus pour révéler cette dimension de considération parmi les attitudes éducatives concernent en premier lieu les mères, en second lieu l'enfant. Concernant les mères, il s'agit d'évaluer le niveau de considération mis en œuvre selon elles, et les formes que celle-ci revêt dans ses manifestations. Nous avons aussi cherché à savoir si elles pensaient parfois déconsidérer leur enfant.

Pour ce dernier, il s'est agi d'évaluer l'estime de lui-même au travers des propos de sa mère, et ce, à trois niveaux : vis-à-vis de lui-même, vis-à-vis de sa mère, et vis-à-vis de ses camarades. Enfin, le thème de la vantardise a été retenu pour évaluer une éventuelle sur-consideration chez ses mères.

La synthèse des réponses concernant la dimension considération apparaît dans les tableaux 10a et 10b.

¹³⁴ *Ibid.* p. 142.

¹³⁵ *Ibid.* p. 160.

(1) Analyse thématique de la dimension considération

Tableau 10a. Les besoins sociaux: la considération

	La mère										L'enfant				
	peut stopper son activité pour regarder une réalisation de l'enfant	flatte l'enfant quand il réalise quelque chose	attire son attention sur ce qu'il n'a pas réussi	dit souvent à son enfant que ce qu'il fait est bien ou beau	éprouve de la fierté à l'égard de son enfant	manifeste sa fierté à son enfant	donne des responsabilités à son enfant	Peut adresser des propos qui déconsidèrent à l'enfant	a le sentiment que sa mère à confiance en lui	image qu'il a de lui-même	a le sentiment d'avoir de la valeur aux yeux de sa mère	est vantard	a le sentiment d'être considéré par ses camarades		
1	Non, termine d'abord son activité	Oui, mais essaie de ne pas le faire trop souvent	L'enfant réussit tout	Oui	Oui	Oui, mais pas trop pour qu'elle ne devienne pas vantarde	Oui, beaucoup	Parfois	Oui	Bonne image en terme de performance, moins sûre sur le plan social	Oui	Non	Oui, mais relations conflictuelles		
2	Oui, malgré elle	Oui	Non	Oui	Davantage de la satisfaction que de la fierté	Oui	Oui, sûrement trop	Parfois mais s'excuse après	Oui	A peur de décevoir	Oui	Non	Oui		
3	Possible mais pas systématique	Oui	Parfois	Oui	Oui	Oui	Oui, parfois	Avant, oui	Pas pour tout	Très sûr de lui dans certains domaines mais pas du tout dans d'autres	Oui	Oui, depuis les tests passés chez la psychologue	Non, semble peu intégré		
4	Possible mais pas systématique	Oui	Non, mais son père, oui	Oui	Oui	Oui	Oui, mais l'enfant ne les prend pas	Parfois	Non	Sait qu'il a de grosses capacités intellectuelles	Oui	Non, plus maintenant	Oui, mais relations conflictuelles		
5	Possible mais pas systématique	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui, des petites responsabilités	Non	Oui	Bonne image Bien "dans sa peau"	Oui	Non	Oui		

Tableau 10b. Les besoins sociaux: la considération

6	L'enfant ne dérange jamais sa mère si elle est occupée	Oui	Non, mais son père, oui	Beau, non, bien, oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui, depuis son changement d'école Avant, non
7	Systématique-ment	Oui	Parfois	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui, se met actuellement en place	S'estime	Oui	Oui	Non	Parfois, mais unique-ment en famille
8	Non, termine d'abord son activité	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui, adaptées à son âge	Oui	Bonne image globale	Oui	Oui	Non	Pas toujours, nombreux conflits
9	Possible mais pas systématique	Oui	Parfois	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Oui	Bonne image	Oui	Oui	Un peu	Oui
10	Presque toujours	Oui	Non	Oui	Oui	Oui	Oui	Peu	Oui	N'a pas confiance en elle Remet en question l'intérêt qu'elle présente pour les autres	Valeur limitée au plan intellectuel	Oui	Non	Non, ne parvient pas à nouer des relations

(2) Commentaires

Une minorité des mères interviewées (trois cas sur dix) offrent une disponibilité immédiate à leur enfant pour prendre en considération une de ses réalisations. Si elle est souvent différée pour les sept autres, ce moment d'attention est tout de même systématique pour toutes. Elles flattent d'ailleurs toujours leur enfant et « bien » et « beau » sont des qualificatifs qu'elles utilisent volontiers à l'égard des réalisations de celui-ci (dans dix cas sur dix).

Seules trois d'entre elles peuvent attirer l'attention de l'enfant sur ce qu'il n'a pas réussi, mais pas automatiquement. Les sept autres ne le font pas.

Toutes ces mères sont très fières de leur enfant et manifestent ce sentiment à son égard. Elles peuvent cependant parfois lui adresser des propos le déconsidérant, dans six cas sur dix.

Enfin, elles s'efforcent presque toutes de donner des responsabilités à leur enfant : un peu ou beaucoup, mais neuf d'entre elles y veillent.

Ces enfants ont majoritairement (dans huit cas sur dix) le sentiment de bénéficier de la confiance de leur mère. Par contre, seule une minorité d'entre eux semble profiter d'une image globale de soi positive (quatre sur dix). Les autres se sont construits une image plus contrastée.

Pourtant, dans la plupart des cas, ces enfants ont le sentiment d'avoir de la valeur aux yeux de leur mère. Un d'entre eux seulement en doute.

Les choses sont plus nuancées pour les camarades : quatre de ces enfants ont, sans ambiguïté, le sentiment d'être considérés par leurs pairs. Quatre autres souffrent ou ont souffert de relations régulièrement conflictuelles. Deux autres semblent avoir une importante difficulté à nouer une relation sociale avec leurs pairs.

Enfin, ces enfants ne sont pas, selon leur mère, majoritairement vantards : seule une d'entre elles a répondu franchement par l'affirmative à cette question lors

de l'entretien. Deux autres ont noté que cela pouvait arriver. Une dernière a laissé entrevoir par ses propos que l'enfant l'avait été, mais ne l'était plus.

(3) Interprétation

Répondre au besoin de considération est essentiel, car "on ne vit que par le regard de l'autre" (Mélanie Klein)¹³⁶. Le regard porté par ses mères sur leur enfant est valorisant et flatteur : toutes le félicitent systématiquement pour ses réalisations, en en notant la qualité ou l'esthétisme. Elles éprouvent de la fierté à son égard et la lui manifeste régulièrement. Elles prennent soin de lui confier des responsabilités. Tout ceci contribue à rassurer l'enfant sur sa valeur aux yeux de son entourage, ainsi que la confiance que celui-ci lui accorde. Cela contribue à la construction d'une bonne estime de soi.

Or, certaines recherches, comme *Comment les mères enseignent à leur enfant?* (Jean-Pierre Pourtois, 1979), ont montré que les mères qui accordaient une grande estime à leur enfant avaient des enfants au QI élevé, qui réussissaient mieux scolairement¹³⁷. C'est bien ce style éducatif que la recherche de Jean Kellerhals, Cléopâtre Montandon et al. associe au développement de l'estime de soi. Ils montrent que les enfants ayant construit une bonne estime de soi vivent dans des familles où chaque membre est reconnu comme individu, où la différence est valorisée¹³⁸. Précisément, l'analyse des modalités de satisfaction du besoin de communication nous a précédemment permis de constater que l'enfant était davantage, dans ces familles, envisagé comme un partenaire de communication. Il est donc probable que le style éducatif mis en œuvre par ces mères a permis à leur enfant de construire une bonne estime de soi, ce qui explique aussi leur réussite scolaire. Il est d'ailleurs intéressant de noter, pour illustrer ce propos, que le seul cas pour lequel la mère affirme que l'enfant doute de la valeur qu'il a aux yeux de celle-ci, est celui pour lequel a été clairement exprimée une mauvaise estime de soi. Il est aussi notable que cette même mère a témoigné dans son interview de sa difficulté à répondre aux besoins affectifs de son enfant dans les premiers mois de sa vie. Cet investissement tardif semble avoir fragilisé la construction de l'estime de soi chez cet enfant.

Pour autant, cette fragilité, si elle peut expliquer les difficultés d'adaptation scolaire qu'a connues cet enfant, ne nuit pas pour l'instant à sa réussite scolaire.

¹³⁶ Pourtois J.P., Desmet H., *L'éducation postmoderne*, PUF, Paris, 2009, p. 152.

¹³⁷ *Ibid.* p. 158.

¹³⁸ *Ibid.*

Pourtant, les mères interrogées ne semblent pas vouer une admiration sans borne à leur enfant : elles ne répondent pas immédiatement à ses sollicitations lorsqu'il réalise quelque chose et qu'il veut le leur montrer. Elles diffèrent la plupart du temps. Elles avouent aussi, dans sept cas sur dix, être capables de lui adresser des propos qui le déconsidèrent. D'ailleurs, la description qu'elles font de leur enfant n'est pas celle d'un être imbu de sa valeur : peu d'entre eux semblent vantards.

Malgré toute la considération que ces mères apportent à leur enfant, l'estime globale de soi de ces enfants n'est pas aussi positive qu'on aurait pu le croire. Le manque de confiance en soi est noté dans la moitié des cas et aucune corrélation ne peut être établie entre cette fragilité et la propension des mères à attirer l'attention de l'enfant sur ce qu'il n'a pas réussi, ni avec le sentiment d'être considéré par ses camarades. On est donc tenté de croire qu'il s'agit là d'une caractéristique de ces enfants dont le haut potentiel entraîne, chez eux, une grande lucidité quant à leurs insuffisances, ou ce qu'ils perçoivent comme telles. Leur acuité intellectuelle pourrait bien être aussi à l'origine des problèmes relationnels avec les pairs, dont témoignent six mères sur dix.

Ainsi, la considération dont bénéficient ces enfants dans leur famille semble être complète, sans être exagérée. Elle génère un sentiment de valeur, de confiance, aux yeux de leur mère. Elle ne semble cependant pas suffisante pour assurer à tous ces enfants une bonne image de soi globale et la considération des pairs n'est pas certaine pour bon nombre d'entre eux. L'école a très certainement un rôle à jouer dans cette socialisation et l'acceptation des différences.

Le manque de confiance qu'ils semblent par ailleurs manifester dans certains domaines peut peut-être être mis en relation avec le sous-investissement des "vertus pédagogiques" de l'erreur que nous avons noté dans l'étude du renforcement mis en œuvre par ces mères.

Parler de l'erreur, l'analyser, permettent de prendre de la distance avec elle et donc de dédramatiser. Un nouveau savoir ou savoir-faire peut alors se construire et la confiance en soi apparaître. L'admiration et la bienveillance maternelles, si elles sont essentielles, ne peuvent suffire à ces enfants à haut potentiel.

3.3. Les structures

L'existence de règles au sein de la cellule familiale est indispensable au bon développement de l'enfant. Exit les styles « autoritaire » et « libéral » qui ont eu, autrefois, chacun leur époque de règne ; les spécialistes s'accordent aujourd'hui à dire que la mise en place de structures doit s'accompagner de pratiques qui favorisent la sécurité, l'autonomie, la considération...¹³⁹ C'est donc un style éducatif plus nuancé que les scientifiques préconisent.

Dernière dimension de l'axe social, le domaine des structures a donc été évalué du point de vue du style éducatif de la mère : les thèmes retenus visent à le préciser. Il a aussi été évalué du point de vue de l'enfant : les thèmes le concernant visent à connaître les effets du style éducatif de la mère sur l'enfant.

Les représentations des dix mères interviewées apparaissent, pour cette dimension, dans les tableaux 11a et 11b.

(1) Analyse thématique de la dimension structure

¹³⁹ *Ibid.* p. 140.

Tableau 11a. les besoins sociaux: les structures

entretiens	La mère				L'enfant					
	Style éducatif	Revient sur les interdits ou sur les punitions	A parfois recours à une discipline plus violente	Cas pouvant entraîner le recours à une discipline plus violente	A une idée claire des règles à respecter	Les respecte facilement	Doit souvent être rappelé à l'ordre	Domaines où les règles sont bien intégrées	Domaines où il doit être rappelé à l'ordre	Se comporte bien en société
1	Plutôt autoritaire	Non	Plus jeune, oui	Violence à l'égard de la fratrie	Oui	Oui	Oui	Les devoirs scolaires	Les tâches de la vie quotidienne	Oui
2	Dans l'idéal, entre permissive et autoritaire Dans la réalité, plutôt permissive	Oui	Oui, une fessée	/	Oui	Non, cherche les limites	Oui	Domaine scolaire	La vie quotidienne	Oui
3	Plutôt autoritaire	Non	Oui, une fessée	Répétition à l'excès des consignes	Oui	Oui	Oui	La nourriture, le sommeil, le respect du sommeil des autres	Comportement physique (bouge beaucoup) et soin des affaires	Oui
4	Entre permissive et autoritaire	Oui	Oui	Provocations de l'enfant	Pas certain idée de la mère peu claire	Non	Oui	Domaine scolaire	La vie quotidienne	Oui

Tableau 11b. les besoins sociaux: les structures

5	Entre permissive et autoritaire	En général, non mais cela peut arriver	Plus jeune, oui	Colère ou caprice de l'enfant	Oui	Oui	Oui	Oui	Vie quotidienne et domaine scolaire	Prise de risque	Oui
6	Entre permissive et autoritaire	Cela peut arriver s'ils sont infondés	Oui	Violence à l'égard de la fratrie	Oui	Oui	Oui	Non, mais parfois	Domaine scolaire	Tout ce qui est matériel Hygiène	Cherche toujours à se faire remarquer Se met en marge
7	Entre permissive et autoritaire	Oui	Plus jeune, oui	Exaspération et colère réciproques	Oui	Non	Oui	Oui	La vie quotidienne	La consommation de jeux vidéo	Oui
8	Entre permissive et autoritaire	Cela peut arriver	Plus jeune, oui	Refus de prendre son traitement médical	Oui	Non	Non	Non	/	Aucun	Oui
9	Permissive	Cela peut arriver	Cela est arrivé	Caprices	Oui	Oui	Parfois	Parfois	Tous	Sa place dans la famille	Oui
10	Entre permissive et autoritaire	Oui	Cela est arrivé	Manque de respect à l'égard de sa mère	Non	Non	Oui	Oui	Préparatifs matinaux	Heure du coucher	Cherche à mettre sa mère en défaut publiquement

(2) Commentaires

Les mères interrogées semblent avoir mis en place des pratiques éducatives majoritairement équilibrées sur le plan des structures, entre permissivité et autoritarisme, dans six cas sur dix. Pour les quatre cas restants, deux d'entre elles se décrivent plutôt permissives, les deux autres se voyant à l'inverse, plutôt autoritaires. Ces deux dernières, d'ailleurs, ne reviennent jamais sur un interdit ou une punition. Quatre autres mères avouent revenir sur ce type de décisions régulièrement, par « laisser-faire », tandis que les quatre restantes expliquent qu'elles peuvent faire le choix d'annuler un interdit ou une punition, si elles estiment, a posteriori, avoir pris une décision inadaptée.

Toutes ces mères ont eu recours à une discipline plus violente à un moment ou à un autre, mais peu fréquemment, et la plupart du temps sous forme de fessées. Dans tous les cas, elles ont été la conséquence de l'exaspération de la mère face au comportement de l'enfant qui s'était montré violent, colérique ou obstiné, irrespectueux ou capricieux.

Malgré tout, dans huit cas sur dix, ces enfants ont une idée claire des règles à respecter, ce qui ne signifie pas pour autant qu'ils les respectent facilement. En effet, si seulement deux enfants ne semblent pas avoir intériorisé clairement les règles, ils sont par contre cinq à ne pas les respecter facilement. De plus, sept d'entre eux doivent souvent être rappelés à l'ordre, tandis que deux autres doivent l'être moins fréquemment.

Parmi les domaines où les règles sont le mieux intégrées pour ces enfants, le domaine scolaire est le plus fréquemment cité, sans l'être massivement (cinq cas sur dix). Par contre, pour les domaines où ces enfants ont besoin d'être souvent rappelés à l'ordre, le domaine scolaire n'est jamais cité. La vie quotidienne, tant du point de vue des tâches, que de l'attitude ou des occupations, semble essentiellement nécessiter des rappels à la règle.

Sur un plan social, ces enfants ont manifestement bien intégré les codes de fonctionnement : dans huit cas sur dix, ils se comportent bien en société, et dans les deux cas où la mère note un problème de comportement, ce dernier n'est pas dirigé contre l'environnement social ou ses règles de fonctionnement.

(3) Interprétation

Pour se socialiser, l'enfant a besoin de structures. Toutes les études à ce sujet abondent dans le même sens¹⁴⁰. La mise en place de ces structures dépend du style éducatif adopté par la famille.

L'étude des pratiques éducatives mises en œuvre par les mères interviewées montre qu'elles ne sont ni dans la permissivité, ni dans l'autoritarisme : des règles sont fixées, des interdits sont posés. La violence est très peu fréquente. Les limites fixées semblent bien être caractérisées par une certaine souplesse. Si l'on se réfère à la typologie de Diana Baumrind (1971), l'exercice du pouvoir de ces mères relève davantage d'un style "autoritatif" qu'autoritaire ou permissif. Or, on sait maintenant que ce style éducatif est extrêmement positif pour le développement affectif, cognitif et social de l'enfant¹⁴¹. En effet, Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet ont montré dans leur étude *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire* (1993), qu'un mélange de directivité, d'acceptation et d'estime était favorable à une trajectoire scolaire de qualité¹⁴². En outre, ils arrivent à la conclusion que l'exercice d'une relative autorité favorise une scolarité supérieure à celle prévisible en fonction des critères personnels et environnementaux de l'enfant. Ainsi, ces mères qui se voient à la fois autoritaires et permissives (six cas sur dix) favorisent la trajectoire scolaire de leur enfant.

Il est d'ailleurs nécessaire de relativiser le discours des quatre autres mères qui se décrivent soit comme autoritaires, soit comme permissives : dans le premier cas, l'étude préalable de la considération et de la communication mises en œuvre au sein de la famille nous amène à penser que nous sommes davantage dans un style « autoritatif » qu'autoritaire. Dans le deuxième cas, la connaissance des règles à respecter, le bon comportement de l'enfant à l'école et en société plus globalement, montrent bien que la permissivité n'est pas totale et que les structures soutiennent la vie familiale. Le style éducatif est donc un caractère commun à toutes ces mères.

Le second caractère commun qui apparaît concernant les structures, touche les enfants eux-mêmes : ils ont majoritairement (dans sept à neuf cas sur dix) besoin d'être rappelés à l'ordre sur le respect des règles, et ce, fréquemment, dans la plupart des cas. Pourtant, ils ont presque tous une idée claire de ces règles, mais seule la

¹⁴⁰ *Ibid.* p. 163.

¹⁴¹ *Ibid.* p. 169.

¹⁴² *Ibid.* p. 170.

moitié d'entre eux les respecte facilement. Or, l'opposition est une caractéristique des enfants à haut potentiel¹⁴³. Un aperçu des capacités d'opposition des enfants de notre étude nous a d'ailleurs été apporté par leurs mères lorsqu'elles ont explicité les situations qui avaient pu les conduire à recourir à la fessée. L'importante acuité intellectuelle de ces enfants, doublée de leur hypersensibilité, favorise probablement leurs réactions vives face aux frustrations qu'imposent les limites. Olivier Revol note par ailleurs, que la grande aisance verbale des enfants à haut potentiel peut facilement les entraîner dans une « argumentation aussi structurée qu'insupportable ». Les conseils de « fermeté bienveillante » qu'il prône rejoignent en outre les caractéristiques du style éducatif favorable au bon développement de l'enfant, décrit dans l'étude de Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet (*Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*).

Finalement, si l'on s'intéresse aux domaines où ces enfants se jouent des règles et ceux où ils les respectent, on constate que l'école et son univers constituent un ensemble où les principes de fonctionnement sont plutôt bien acceptés, ou tout du moins respectés. D'ailleurs, ces enfants se comportent majoritairement bien en société, ce qui signifie qu'ils ont correctement intégré les règles de fonctionnement social, au sens large.

Sur un plan plus intime et familial, il semble qu'ils se montrent plus volontiers irrespectueux des règles. Cependant, il est à noter que les mères expliquent cette situation par une forme de négligence, de tendance à oublier, dans la majorité des cas, et non par une forme d'opposition affirmée. Le grand fourmillement intellectuel qui anime ces enfants peut expliquer leur difficulté à se concentrer sur les tâches matérielles de la vie quotidienne, tout comme il peut expliquer le désintérêt qu'ils leur portent... La fermeté de leur mère et la mise en place de rituels paraissent indispensables.

4. Les besoins de valeurs

L'intégration d'un individu dans la société passe aussi par le processus d'enculturation. L'enfant doit donc faire l'objet d'une transmission des valeurs

¹⁴³ Revol O. dans Tordjman S., *Enfants surdoués en difficultés. De l'identification à la prise en charge*, PUR, Rennes, 2005, p. 149.

collectives et familiale. Il en va de son bon développement et de sa bonne adaptation sociale. Selon Olivier Reboul, « il n'y a pas d'éducation sans valeur »¹⁴⁴.

Dans leur modèle des besoins psychopédagogiques fondamentaux, Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet retiennent, pour favoriser cette enculturation, les valeurs morales et éthiques (« le bien » et le « bon »), les valeurs liées aux connaissances (la recherche du « vrai »), et les valeurs esthétiques (la recherche du « beau »)¹⁴⁵.

Pour chaque catégorie de valeur, la volonté d'éduquer l'enfant à cette dernière a été évaluée au travers du discours des mères interviewées. Les pratiques mises en œuvre constituent un second thème pour chaque valeur.

Concernant la recherche du « vrai », deux groupes thématiques rendent compte de l'importance accordée par ces mères à cette valeur dans leurs représentations : le premier est lié au « vrai » dans les relations humaines, le second au « vrai » dans la connaissance.

Les tableaux 12a et 12b rendent compte de ces thèmes pour chacune des valeurs citées ci-dessus.

(1) Analyse thématique des besoins de valeurs

¹⁴⁴ Reboul O., *Les valeurs de l'éducation*, PUF, Paris, 1992, p. 1.

¹⁴⁵ Pourtois J.P., Desmet H., *L'éducation postmoderne*, PUF, Paris, 2009, p. 175.

Tableau 12a: Les besoins de valeurs

Entretiens	le bien et le bon				Le vrai				Le beau		
	Souhaite que l'enfant sache ce qui est bien ou mal	Méthode éducative utilisée	Tendance à valoriser ce qui est bien ou ce qui est mal	Valorisation de ce qui est bon au sens du bonheur	Méthode éducative utilisée pour la recherche du vrai	Encouragement à envisager le point de vue d'autrui	Exigence de vérité	Réaction face aux mensonges	Dit toujours la vérité à l'enfant	Volonté d'éduquer au goût du beau	Méthode éducative utilisée
1	Oui	Livres adaptés ou explications orales	Ce qui est bien	Oui par comparaison avec des familles plus malheureuses	Impose les évidences et amène son enfant à se questionner pour le reste	Oui, mais l'enfant a du mal	Oui	Dit que ce n'est pas bien	Oui, mais peut omettre	Oui	Visites Livres sur l'art Admiration pour les paysages, les couleurs, les vêtements
2	Oui	/	/	/	/	Oui, mais l'enfant a du mal	Oui	Prend l'enfant en défaut et cherche la vérité	Oui	Oui	Écoute de musique et observation partagée de tout ce qui fait l'admiration de la mère
3	Oui	Explications orales	Ce qui est mal	Oui, par l'aménagement de moments particuliers, par la mise en valeur de ces moments-là	Rien en particuliers, mais l'enfant écoute beaucoup les conversations des adultes	Oui, mais l'enfant a du mal	Oui	Dit que ce n'est pas bien	Non	Oui	Écoute de musique et partage avec ses parents de leur goût pour les vieux objets, les paysages
4	Oui	Explications orales	Les deux	Oui, en lui faisant remarquer	En développant son sens critique	Oui, mais l'enfant est très sûr de lui	Oui	Taquine ou fâche l'enfant selon la gravité	Essaye	Oui	Partage avec l'enfant du goût des parents pour l'art en général

Tableau 12b: Les besoins de valeurs

5	Oui	Explications orales	Ce qui est bien	Oui, par l'aménagement de moments particuliers, par la mise en valeur de ces moments-là	En l'incitant à ne jamais mentir	Oui, mais l'enfant est un peu têtu	Oui	Explique à son enfant qu'il sera davantage fâché pour le mensonge que pour la bêtise	Oui	Oui	Partage du sentiment de beau dans le respect de l'opinion de l'enfant
6	Oui	À travers la religion	Spontanément, plutôt ce qui est mal, puis se ravise	Pas de façon consciente	Par mimétisme: la mère fait des recherches documentaires fréquemment	Oui, mais l'enfant a du mal	Oui	Se fâche	Oui	Non	/
7	Oui	Explications orales	Ce qui est bien	Oui, en lui faisant remarquer	Incitation à ne pas porter de jugement hâtif, à varier les sources d'information	Oui, enfant très ouvert au point de vue des autres	Oui	Explique à l'enfant que le mensonge le rendra bien plus malheureux	Oui, mais peut omettre	Oui	En vacances ou au quotidien, attire son attention sur tout ce qui peut être beau
8	Oui	Explications orales	Ce qui est bien	Oui, en lui faisant remarquer	À travers des livres, des films ou les événements de la vie quotidienne	Oui, enfant ouvert au point de vue des autres mais qui conserve souvent le sien	Oui	L'enfant ne ment pas	Oui	Oui	Découverte de la peinture Observation et admiration de la flore ou de la faune
9	Oui	Explications orales	Ce qui est bien	Oui, en lui faisant remarquer	En lui expliquant la différence entre savoir et croyance	Oui	Oui	Dit que ce n'est pas bien	Essaye	Oui	Propositions variées d'observations, demande l'avis de l'enfant
10	Oui	En réagissant à leurs erreurs	Ce qui est bien	Estime ne pas avoir de moments de bonheur	Freine son enfant dans cette recherche car pense que la vérité rend parfois malheureux	Pas trop et l'enfant remet difficilement son point de vue en question	Oui	Se sent blessée, peu estimée	Dans la mesure du possible	Non	/

(2) Commentaires

La transmission de valeurs est omniprésente dans les pratiques éducatives des mères de cette étude. Toutes tiennent à ce que leur enfant distingue ce qui est « bien » de ce qui est « mal » et, dans tous les cas, ce sont les conversations qu'elles ont avec lui qui sont le cadre de cet enseignement. Les événements de la vie quotidienne en sont le point de départ dans la plupart des cas. Une seule fait appel aux livres pour cet apprentissage. Pour une unique famille, il se déroule dans le cadre de la religion. Ces mères ont majoritairement (six à sept cas sur dix) tendance à valoriser davantage ce qui est « bien ». Elles œuvrent aussi (dans sept cas sur dix) à la mise en valeur de ce qui est « bon », au sens du bonheur, par comparaison avec d'autres familles plus malheureuses, ou, dans la plupart des cas, en faisant remarquer à l'enfant qu'ils vivent un moment de bonheur.

Toutes ces mères exigent de leur enfant qu'il dise la vérité, même si beaucoup, lors de leur entretien, ont avoué que l'enfant mentait parfois, malgré tout. D'ailleurs, face au mensonge, elles se contentent, dans la plupart des cas, d'une remontrance orale. En contrepartie, elles s'efforcent, de leur côté, de dire la vérité à leur enfant (dans neuf cas sur dix). En outre, elles incitent leur enfant à la recherche du « vrai », dans sept cas sur dix, par le questionnement, le développement du sens critique, la recherche documentaire ou la multiplication des sources d'information. Enfin, elles l'encouragent presque toutes (neuf cas sur dix) à envisager le point de vue d'autrui, mais dans huit cas sur dix, l'enfant semble avoir des difficultés dans cette démarche.

Dans le domaine des valeurs esthétiques, ces mères ont, dans la plupart des cas (huit cas sur dix), la volonté d'éduquer leur enfant au goût du « beau ». Dans tous les cas, cette éducation se fait à travers le partage des goûts de la mère ou des parents, avec l'enfant, et la sollicitation de ses émotions ou points de vue.

(3) Interprétation

La famille est le principal lieu de transmission des valeurs, de l'idéologie. L'étude des besoins affectifs qui a été faite en amont de ce travail, a permis de montrer que les valeurs morales occupaient une place centrale dans l'investissement de ces mères auprès de leur enfant. L'analyse de la prise en compte des besoins de valeurs nous confirme ce constat.

Sur le plan de la morale et de l'éthique, ces mères sont très majoritairement engagées dans des principes et des pratiques éducatives clairement définies. Elles enseignent, pour reprendre la distinction issue des travaux d'André Comptesponville (1994)¹⁴⁶, la morale pour permettre à leur enfant de reconnaître les valeurs de « bien » et de « mal » qui se veulent absolues, et l'éthique, pour favoriser la reconnaissance du « bon » et du « mauvais » qui, cette fois, est relative à un individu ou à un groupe. L'analyse de cet enseignement nous montre qu'il est articulé entre la transmission de valeurs et la volonté de voir l'enfant s'approprier activement ces dernières. Il rejoint le modèle préconisé par Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet (1993) et laisse supposer une prise en compte satisfaisante des besoins de valeurs morales et éthiques des ces enfants.

Concernant la valeur vérité, il apparaît que les mères de cette étude y sont très attachées et ce, à deux niveaux. Le premier intéresse les rapports entre elles et leur enfant. Dans ce domaine, pour toutes, leur exigence de vérité est forte et réciproque. Il s'agit d'établir une relation de confiance sur laquelle elles ont à cœur de pouvoir compter. Cependant, elles semblent avoir à l'esprit que cette valeur de vérité est en cours de construction chez leur enfant, ainsi que le montre leur relative tolérance face aux « petits mensonges ». Elles font l'effort, dans ce domaine, de montrer l'exemple à leur enfant. Le deuxième niveau auquel elles éduquent leur enfant à la valeur de vérité, est beaucoup plus global et concerne le « vrai » en général. Il apparaît que dans cette éducation, ces mères sont attentives à la subjectivité de la vérité et plus de la moitié d'entre elles favorisent le questionnement de leur enfant. D'ailleurs, presque toutes l'encouragent à envisager le point de vue des autres. Il semble que cela soit difficile pour ces enfants à haut potentiel. Seraient-ils plus convaincus que des enfants ordinaires de détenir « la » vérité ? Ne pourrait-on pas y voir une des raisons des nombreuses relations conflictuelles avec les pairs décrites par leur mère dans l'étude des besoins sociaux, notamment de considération ? Il semble donc essentiel que dans leurs pratiques éducatives, les parents d'enfants à haut potentiel éveillent leur sensibilité à la subjectivité de la vérité, même si cette valeur revêt un caractère essentiel à la vie¹⁴⁷.

Enfin, ces mères ont, pour la plupart, la volonté d'éduquer au goût du « beau ». En partageant leurs goûts personnels en matière d'esthétique, elles incitent leur

¹⁴⁶ *Ibid.* p. 176.

¹⁴⁷ *Ibid.* p. 184.

enfant à regarder ou à entendre. Elles admirent et s'émerveillent en sa présence. Elles mettent en place une « école » de l'écoute et du regard, telle que la décrit Olivier Reboul (1992, p. 60)¹⁴⁸. On pourrait imaginer que cette volonté d'éduquer au goût du beau est liée aux classes sociales plutôt aisées auxquelles appartiennent ces familles. Or, selon Pierre Bourdieu, si le goût pour l'art classe socialement les individus, il existe cependant un goût savant, élitiste et un goût barbare, populaire¹⁴⁹. La valeur de l'esthétique ne s'épanouit donc pas seulement dans les milieux les plus aisés. Nous pouvons effectivement remarquer que certaines familles de cette étude, bien qu'étant économiquement plutôt défavorisées, ont à cœur d'éduquer leur enfant au goût du beau. Par contre, force est de constater, que les deux seules mères qui affirment ne rien faire en ce sens, connaissent des difficultés économiques familiales.

Ainsi, les mères interviewées répondent avec engagement aux besoins de valeurs de leur enfant à haut potentiel. L'analyse des pratiques éducatives concernant le « bien » et le « bon », la vérité et l'esthétique montre un investissement plus fort, car quotidien, pour les deux premières valeurs. On peut se demander si ces caractéristiques de la transmission de valeurs n'est pas à l'origine de la grande sensibilité de ces enfants au sentiment de justice, à la conscience collective très forte, décrite par des spécialistes du haut potentiel¹⁵⁰.

¹⁴⁸ *Ibid.* p 187.

¹⁴⁹ *Ibid.* p. 189.

¹⁵⁰ Siau-Facchin J. dans Giordan A. et Binda M., *Accompagner les enfants intellectuellement précoces*, Delagrave, Paris, 2006, p. 117.

PARTIE III
VERIFICATION DE L'HYPOTHESE
ET DISCUSSION

CHAPITRE I

Hypothèse initiale et résultats

Les commentaires et l'interprétation des résultats étant achevés, il est maintenant nécessaire de revenir à hypothèse initiale.

1. Vérification de l'hypothèse

L'analyse de contenu, menée à partir des entretiens effectués avec les mères des enfants à haut potentiel de cette étude, nous conduit à penser qu'il existe bien, chez ces enfants en réussite scolaire, des caractéristiques communes d'éducation familiale.

Dans le domaine affectif, cette éducation se caractérise par un attachement très fort. L'enfant est accepté comme un individu à part entière. Il a sa propre place dans la famille. Sur le plan de l'investissement, la mise en œuvre est très intellectualisée, orientée vers le bien-être psychique et les valeurs idéologiques.

Dans le champ cognitif, les mères interviewées stimulent fortement leur enfant sur le plan intellectuel en le confrontant précocement à l'écrit, en le nourrissant de connaissances. Mais elles veillent aussi au développement moteur de leur enfant et favorisent sa créativité. Cependant, nous avons pu noter que l'expérimentation n'est pas une dimension caractéristique de l'éducation dispensée par ces mères. Le renforcement est, quant à lui, essentiellement positif, intellectuel et affectif. Il vise les attitudes, se référant aux valeurs morales avant tout.

Sur le plan social, la dimension communication est très active entre les mères de cette étude et leur enfant : elle est multicanale, nous l'avons vu, et accorde une grande place au langage verbal et à la tendresse. L'enfant est à la fois considéré comme un partenaire de communication et comme un élève, quand il s'agit de lui transmettre des informations ou le savoir parental.

Cette double fonction s'est instaurée très précocement, la mère ayant joué, dans la construction du langage de l'enfant, un rôle facilitateur mais non simplificateur. La considération est une dimension tout aussi fortement investie par ces mères dans leurs pratiques éducatives, sans être excessive. L'analyse des structures mises en œuvre a permis de faire émerger un style éducatif autoritatif, caractérisé par l'existence d'un cadre clairement défini, mais avec une certaine souplesse.

Enfin, dans le domaine des valeurs, ces mères enseignent quotidiennement et activement les notions de « bon » et de « bien ». Elles sont apparues très attachées à la valeur de vérité : tout d'abord, dans leur relation à leur enfant, mais aussi sur le plan de la vérité absolue. Elles encouragent la décentration de leur enfant par rapport à son point de vue et l'incitent à envisager celui d'autrui. L'esthétique semble bénéficier, parmi ces valeurs morales, d'un engagement moindre de la part de ces mères. Il n'en demeure pas moins que huit sur dix d'entre elles sensibilisent leur enfant dans ce domaine.

Ainsi, l'analyse des pratiques éducatives des mères de ces enfants à haut potentiel réalisée grâce au modèle psychopédagogique des douze besoins (Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet), révèle bien des attitudes communes d'éducation familiale.

Pour autant, cette analyse nous permet-elle d'affirmer que ces pratiques favorisent la réussite scolaire de ces enfants à haut potentiel? Un certain nombre de paramètres nécessitent d'être discutés.

2. Discussion des résultats

Si l'analyse de contenu menée après les entretiens permet de faire émerger des attitudes communes d'éducation familiale, elle appelle à la prudence quant à l'affirmation de l'existence de lien (ou la nature de ce lien) entre ces pratiques éducatives, le haut potentiel et la réussite scolaire.

2.1. Les caractéristiques communes d'éducation sont elles une réponse aux besoins spécifiques des enfants à haut potentiel ?

De nombreux points communs relevés dans cette étude sont en adéquation avec les conseils éducatifs dispensés par les spécialistes du haut potentiel. Citons, en synthèse, l'attachement très fort dans le domaine affectif, la stimulation riche et active sur le plan cognitif, la considération sans faille de ces mères pour leur enfant, mais aussi l'existence de structures fermes et bienveillantes dans le champ social, l'omniprésence de l'intérêt pour les valeurs idéologiques.

Cependant, cette étude a aussi permis de constater que les pratiques éducatives développées par ces mères ne satisfaisaient pas tous les besoins spécifiques inventoriés dans l'analyse de la littérature scientifique liée au haut potentiel. En effet, la transmission orale du savoir parental est une pratique très utilisée par ces familles et constitue une base importante de la stimulation, mais aussi de la communication pour ces enfants. Or, les auteurs spécialistes du haut potentiel préconisent de ne pas céder trop facilement à cette pratique, pourtant induite par les demandes incessantes de ces enfants, et certes, valorisante pour leurs parents. Effectivement, il est nécessaire qu'ils apprennent la patience, en étant acteurs de leurs recherches, ce qui ne peut que contribuer à réduire leur dyssynchronie.

D'autre part, l'erreur, dans le domaine cognitif, est un levier éducatif majoritairement sous-investi dans les pratiques éducatives de ces mères. Or, elle doit faire partie intégrante de l'apprentissage de l'enfant à haut potentiel : il doit apprendre à l'accepter, à l'utiliser, à la dépasser pour progresser. C'est un enjeu crucial pour ces enfants hypersensibles, pour lesquels « l'effet loupe » accentue leur ressenti de toutes leurs expériences.

Par ailleurs, l'expérimentation, dans cette même dimension cognitive, est apparue sous investie dans les pratiques éducatives de ces mères. Pourtant, la revue de la littérature scientifique dans le domaine du haut potentiel nous a montré qu'elle était encouragée par ses auteurs car, en contribuant à leur enrichissement intellectuel, elle constituait aussi un levier pour lutter contre la dyssynchronie de ces enfants.

Ainsi, toutes les caractéristiques communes d'éducation de ces enfants à haut potentiel que l'analyse de contenu a permis de faire émerger, ne répondent pas à leurs besoins éducatifs. Peut-on dès lors, établir un lien avec la réussite scolaire de ces enfants?

2.2. Peut-on affirmer que les caractéristiques communes d'éducation familiale constatées favorisent la réussite scolaire de ces enfants ?

L'analyse des pratiques éducatives mises en œuvre par les mères de ces enfants à haut potentiel a révélé des attitudes communes. Elle a permis de constater que beaucoup de ces dernières rejoignent celles préconisées par le modèle psychopédagogique de Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet. Ces caractéristiques sont aussi en adéquation, pour bon nombre d'entre elles, avec les orientations éducatives conseillées par les spécialistes du haut potentiel. On peut donc supposer qu'elles favorisent la réussite scolaire de ces enfants à haut potentiel.

Pour autant, nous ne sommes pas en mesure de l'affirmer avec certitude. En effet, il aurait été nécessaire, pour cela, de pouvoir comparer l'éducation familiale reçue par ces enfants à haut potentiel en réussite scolaire, à celle reçue par des enfants ayant les mêmes caractéristiques intellectuelles, mais ne réussissant pas à l'école. L'existence de caractéristiques éducatives différentes dans les deux groupes aurait donc confirmé le rôle de ces dernières dans la réussite scolaire. Cela n'a pas été possible dans cette étude, pour les raisons qui ont été évoquées précédemment. Le prolongement de cette recherche, en vue d'établir cette comparaison, constituerait donc un intérêt certain.

Enfin, la notion-même de réussite scolaire mérite d'être discutée.

2.3. Qu'appelle-t-on réussite scolaire et une scolarité primaire réussie laisse-t-elle préjuger d'une scolarité ultérieure réussie ?

Les cas d'enfants à haut potentiel qui nous ont été proposés par les psychologues scolaires, étaient tous selon eux en réussite scolaire : cela signifie que leurs résultats scolaires étaient satisfaisants.

Pourtant, les entretiens avec leur mère nous ont révélé bon nombre de difficultés rencontrées par ces enfants à l'école : certaines ont conduit leurs parents à les déscolariser, les changer d'école ou les mener en consultation chez un psychothérapeute.

Aussi, on ne peut que se poser la question suivante : qu'est-ce que réussir à l'école ? Cela se limite-t-il aux résultats quantifiés ? L'École a-t-elle pour seule mission la transmission des connaissances ? Il est évident que non. L'adaptation et l'intégration scolaire mériteraient donc d'être des données permettant d'éclairer cette étude et pourraient constituer un élément discriminant dans le cadre de la comparaison de deux populations réussissant différemment à l'école.

En effet, il est probablement difficile de constituer un échantillon d'enfants à haut potentiel en échec scolaire à l'école primaire. Cette dernière scolarise tous les publics, y compris ceux relevant du champ du handicap depuis 2005. La gestion de l'hétérogénéité et l'adaptation aux besoins pédagogiques des élèves sont devenues, de ce fait, des obligations dans les pratiques enseignantes. Elles font partie des domaines de formation professionnelle. A cela s'ajoute le fait que les compétences attendues à l'école primaire ne constituent pas de difficultés, voire sont même d'une très grande facilité d'accès pour des enfants à haut potentiel. Ainsi, nombre d'entre eux peuvent traverser leurs années d'école primaire sans effort majeur, avec une relative aisance du point de vue des résultats. C'est pourquoi l'adaptation et l'intégration scolaires constituent des critères de réussite intéressants à ce niveau-là de la scolarité.

Par ailleurs, rien n'assure que les enfants de cette étude mèneront une scolarité secondaire réussie. Or, on le sait, la prise en compte de la différence fait moins partie de la culture enseignante du secondaire : l'orientation des élèves à l'entrée en sixième et la formation des enseignants en sont les deux principales causes. En outre, c'est au cours de ces années que les élèves sont amenés à développer leur démarche analytique, ce qui, nous l'avons vu, peut constituer une véritable difficulté pour des enfants à haut potentiel. Le Collège représente donc une étape « à risque » pour ces derniers.

D'autre part, deux caractéristiques éducatives mises en évidence dans l'analyse de contenu ont retenu notre attention : la qualité du détachement mis en œuvre par certaines de ces mères dans le domaine affectif suscite quelques doutes.

Il serait intéressant de pouvoir observer l'autonomisation de ces enfants entrant dans l'adolescence et de tenter d'évaluer les conséquences de ce trait éducatif. Le sous-investissement de l'erreur dans le champ cognitif est la deuxième caractéristique qui est apparue, car elle ne répond pas aux besoins des enfants à haut potentiel. Or, c'est davantage au Collège, que ces enfants vont se confronter à la difficulté et à l'échec. Cette singularité éducative mériterait donc d'être éprouvée à travers l'analyse de la scolarité ultérieure de ces enfants.

Ainsi, si nous étions parvenue à établir avec certitude que l'éducation familiale reçue favorise la réussite scolaire de ces enfants à haut potentiel, encore faudrait-il confirmer la pérennité de cette réussite par une étude longitudinale. En effet, on peut estimer que l'École primaire constitue un passage peu risqué pour les enfants à haut potentiel. Les effets de l'éducation familiale reçue seraient probablement mieux éprouvés à l'issue du Collège.

Au-delà de cette nouvelle étape, il faudrait alors se demander si les caractéristiques éducatives favorisant la réussite scolaire des enfants à haut potentiel leur sont spécifiques.

2.4. Peut-on dire que l'éducation familiale reçue par les enfants à haut potentiel qui réussissent diffère de l'éducation familiale reçue par les enfants ordinaires qui réussissent ?

L'analyse des pratiques éducatives des mères de ces enfants à haut potentiel a été réalisée grâce au modèle des douze besoins de Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet. Elle nous a permis de constater que ces pratiques revêtaient de nombreuses caractéristiques éducatives de ce paradigme. Or, ce dernier a été élaboré comme un modèle pédagogique destiné à « faire des adultes » de tous les enfants¹⁵¹. Ainsi, on ne peut prétendre que les aspects communs montrés par cette étude, sont spécifiques aux familles d'enfants à haut potentiel.

Mais le contraire ne peut être affirmé non plus, si l'on ne confronte pas les attitudes éducatives communes cernées dans ce travail sur les enfants à haut potentiel, à ce que seraient celles des mères d'enfants ordinaires. Un nouveau niveau de comparaison s'impose donc.

¹⁵¹ Pourtois J.P., H. Desmet, *L'éducation postmoderne*, PUF, Paris, 2009, p. 55.

A l'issue de cette nouvelle étude comparative, une des deux hypothèses suivantes seraient alors validées : soit nous serions amenés à constater que l'éducation familiale reçue par les enfants à haut potentiel qui réussissent à l'école ne diffère pas de celle des enfants ordinaires en réussite scolaire eux aussi, soit nous serions contraints d'accepter l'idée d'un lien entre haut potentiel et éducation familiale. Cette idée a émergé à plusieurs reprises dans ce travail, au fil de l'analyse transversale des besoins éducatifs.

2.5. Quel lien établir entre haut potentiel et éducation familiale ?

Dans différentes dimensions des besoins que nous avons étudiés, nous avons été amenée à nous questionner sur le lien entre l'attitude éducative de la mère et une caractéristique donnée du haut potentiel. A plusieurs reprises, nous nous sommes demandé si la mère avait adapté son attitude au besoin spécifique de son enfant, ou si la caractéristique de ce dernier était favorisée par la posture éducative maternelle.

Ainsi, dans le domaine cognitif, la confrontation précoce avec l'écrit de ces enfants nous a amenée à nous interroger sur le rôle de cette fréquentation : était-ce une fonction créatrice de besoin pour l'enfant ou accompagnatrice d'une caractéristique déjà présente chez celui-ci ? De même, nous avons dû mettre en corrélation la grande sensibilité des enfants à haut potentiel et l'importance accordée par la mère aux valeurs morales, notamment dans le cadre du renforcement mis en œuvre à leur égard. Enfin, dans le domaine social, le rôle joué par la mère dans la communication verbale extrêmement abondante et structurée de ces enfants à haut potentiel interroge de la même façon : ont-elles par leur rôle facilitateur, mais non simplificateur, généré cette grande aisance chez leur enfant ou l'ont-elles accompagné à la hauteur de ses compétences ?

Ce questionnement restera au stade des interrogations concernant la nature de ce lien entre haut potentiel et éducation familiale, car, finalement, il rejoint le débat de l'inné et de l'acquis dans le domaine plus global de l'intelligence humaine.

CHAPITRE II

Nouvelles hypothèses

Ces résultats nous amènent donc à formuler de nouvelles hypothèses, qu'il serait nécessaire d'éprouver dans un travail ultérieur. Nous en avons retenu deux, selon qu'on s'intéresse aux besoins éducatifs des enfants à haut potentiel haut ou au lien entre éducation familiale et haut potentiel.

1. Première hypothèse

Les caractéristiques des attitudes éducatives étudiées pour ces enfants à haut potentiel sont, pour la plupart, en adéquation avec le paradigme des douze besoins de Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet, nous l'avons vu.

Ne pouvant affirmer, à la fin de ce travail de recherche, que ces attitudes éducatives diffèrent pour les enfants à haut potentiel, de celles pour les enfants ordinaires, nous devons donc envisager d'établir cette comparaison, en partant de l'hypothèse suivante : les besoins éducatifs des enfants à haut potentiel sont similaires à ceux des enfants ordinaires mais ils nécessitent d'être satisfaits plus intensément. Il sera alors nécessaire d'établir une analyse comparative entre un groupe d'enfants à haut potentiel et un groupe d'enfants ordinaires en réussite scolaire tous les deux, afin d'examiner l'intensité avec laquelle les familles satisfont les besoins de leurs enfants.

2. Deuxième hypothèse

La première hypothèse induira inévitablement, si elle est confirmée, une réflexion sur les liens entre attitudes éducatives familiales et haut potentiel de l'enfant. D'ailleurs, nous avons été amenée, à plusieurs reprises au cours de ce travail de recherche, à nous interroger sur la nature des liens entre les attitudes éducatives des mères et le haut potentiel intellectuel de leur enfant. A chaque fois, nous nous sommes demandé si elles adoptaient des attitudes éducatives adaptées aux caractéristiques de leur enfant, ou si leurs attitudes favorisaient l'émergence de ces caractéristiques.

Ce questionnaire nous amène à formuler l'hypothèse suivante : les enfants à haut potentiel qui réussissent scolairement présentent des caractéristiques éducatives communes que l'on ne retrouve pas chez les enfants ordinaires en réussite scolaire. Nous postulons donc que certains besoins sont plus intensément satisfaits par les pratiques éducatives familiales chez les enfants à haut potentiel. Nous devons donc établir quels besoins en particulier sont concernés par cette différence d'intensité.

3. Troisième hypothèse

Enfin, ces hypothèses validées, il resterait à confirmer ces résultats dans le cadre d'un nouvelle axe de réflexion qui nous amènerait à comparer un groupe d'enfant à haut potentiel en réussite à une groupe d'enfant à haut potentiel en difficulté scolaire. L'hypothèse serait alors que les mères de ceux qui réussissent parviennent mieux à satisfaire les besoins de leur enfant que celles du deuxième groupe.

CONCLUSION

L'éducation dispensée par ces mères auprès d'enfants à haut potentiel connaît de nombreux points de convergence: elles leur apportent un attachement très fort. L'enfant bénéficie d'une réelle acceptation au sein de la famille et l'investissement de la mère en son devenir est très intellectualisé, basé sur les valeurs idéologiques et le bien-être psychique. Sur le plan cognitif, la stimulation est importante et même si le savoir occupe une place centrale, le développement moteur et la créativité ne sont pas oubliés. Par contre, l'expérimentation n'est pas apparue majoritairement favorisée par ces mères, alors que le renforcement est très majoritairement utilisé comme levier éducatif. Dans le domaine social, une communication intense et variée lie ces mères à leur enfant. Multicanale, elle laisse tout de même une grande place à la parole et à la tendresse. Tour à tour partenaire ou élève, l'enfant y occupe une place très active. Ce dernier profite, de la part des toutes les mères rencontrées, d'une considération très forte et le style autoritatif qu'elles adoptent dans leurs pratiques éducatives assure à ces enfants un cadre de vie structuré, mais souple. Enfin, les mères interviewées dans cette étude ont toutes montré un attachement très fort aux valeurs idéologiques, particulièrement dans les domaines du bon, du bien et du vrai, avec un engagement moindre pour celui de l'esthétique.

Ces points de convergence semblent bien être ceux qui favorisent la réussite scolaire puisqu'ils sont les points clés du modèle psychopédagogique développé par Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet. Ils semblent bien aussi constituer une réponse adaptée aux besoins spécifiques des enfants à haut potentiel. Des études comparatives et longitudinales permettraient, nous l'avons vu, de le confirmer.

Cependant, ce double constat interpelle sur la réelle spécificité des besoins éducatifs des enfants à haut potentiel. Le paradigme des douze besoins a été conçu pour répondre aux besoins éducatifs de tous les enfants et les enfants à haut potentiel y trouvent, apparemment leur place. Ce paradigme constituerait alors les couleurs primaires d'une palette éducative, à partir de laquelle l'éducateur aurait à doser chacun de ses choix, en fonction de la personnalité de son enfant.

Ou alors, la mise en œuvre des pratiques éducatives préconisées par ce paradigme favoriserait le développement des aptitudes intellectuelles chez l'enfant?

Ce travail de recherche laisse donc le sentiment d'incomplétude et soulève des questions qui nous ont amenée à formuler de nouvelles hypothèses. La première, si elle était éprouvée par une recherche ultérieure, permettrait de vérifier si les besoins éducatifs des enfants à haut potentiel qui réussissent à l'école sont plus intensément satisfaits que ceux d'enfants ordinaires en réussite eux aussi, en partant du postulat que les besoins des deux groupes sont identiques.

La deuxième, approfondissant la première hypothèse, nous amènerait à examiner quels besoins sont mieux ou plus satisfaits par les pratiques éducatives familiales vécues par les enfants à haut potentiel qui réussissent.

La troisième hypothèse permettrait de compléter ce travail et de confirmer les attitudes éducatives qui favorisent la réussite scolaire des enfants à haut potentiel.

Mais l'hypothèse principale qui nous semble émerger de cette étude est que l'éducation familiale reçue par les enfants est déterminante pour leur développement intellectuel. Ainsi, la confrontation de cette hypothèse à une démarche expérimentale, établissant une comparaison entre les attitudes éducatives pour des enfants à haut potentiel en réussite scolaire et pour des enfants ordinaires en réussite scolaire, puis des enfants à haut potentiel en échec, pourrait permettre d'évaluer le rôle de l'éducation familiale dans le devenir scolaire des enfants, mais aussi d'apprécier l'influence de cette éducation sur leur développement intellectuel. Si elle devait être confirmée, cette hypothèse permettrait de sensibiliser les parents et d'argumenter en faveur de leur rôle déterminant : en effet, dans nombre de leur discours transparait une forme de déterminisme et de fatalisme concernant les compétences intellectuelles de leurs enfants. S'il est moins clairement exprimé chez les enseignants, ce déterminisme est malgré tout encore bien présent dans les esprits. C'est ce passage d'un sujet-agent (élément d'une dynamique sociale, agissant sous l'influence des habitus) à un sujet-acteur (choisissant et expérimentant une pratique pédagogique), voire à un sujet-auteur (créant son propre système pédagogique) que les formateurs doivent favoriser¹⁵². Ils doivent inciter les éducateurs à ne pas se contenter d'être des imitateurs, mais aussi à être des acteurs, ou plus encore, des créateurs de savoirs pédagogiques¹⁵³. Ainsi, mise en évidence dans toute sa force, l'éducation familiale conscientisée par les parents et les professionnels de l'éducation, pourrait permettre à l'école de (re?) devenir un lieu d'émancipation et d'ascenseur social pour les enfants.

Quoi qu'il en soit, la présence d'attitudes éducatives familiales communes chez

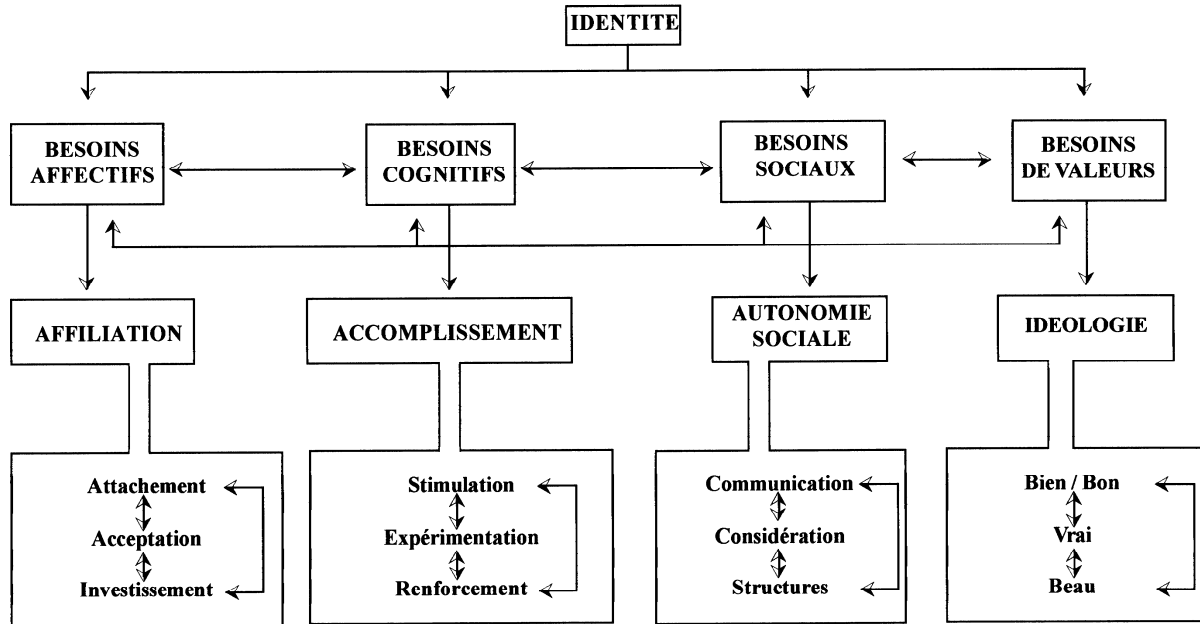
¹⁵² Pourtois J.P., H. Desmet, *L'éducation postmoderne*, PUF, Paris, 2009, p. 307.

¹⁵³ *Ibid.*

ces enfants à haut potentiel en réussite scolaire crée la nécessité de confirmer leur rôle dans cette réussite et ouvre l'espoir du chemin de la résilience pour les victimes des accidents de la vie.

ANNEXES

Annexe 1



Paradigme des douze besoins,

Pourtois J.P., Desmet H., *L'éducation postmoderne*, PUF, Paris, 2009, p.68

Annexe 2

Questionnaire soumis aux mères des enfants à haut potentiel lors des entretiens

Les besoins psychomoteurs

- A quel âge votre enfant s'est-il tenu assis de façon autonome?
- A quel âge a-t-il marché?
- Avez-vous utilisé un parc?
- L'avez-vous laissé relativement autonome dans ses déplacements dans votre logement?
- Aviez-vous aménagé votre logement à cet effet?
- Avez-vous particulièrement veillé à son développement moteur avant 2 ans? Comment?
- L'emmeniez-vous au parc?
- A-t-il fait du tricycle?
- Lui avez-vous ensuite proposé des activités physiques et sportives?
- Bébé, l'avez-vous laissé manger rapidement de façon autonome?
- Si oui, comment avez-vous procédé?
- Si non, pourquoi?
- S'est-il habillé rapidement de façon autonome?
- Pourquoi selon vous?
- A-t-il fait ses lacets de façon autonome rapidement?
- Si non, l'avez-vous incité ou avez-vous acheté des chaussures sans lacets?
- À la maison, a-t-il utilisé de la pâte à modeler, de la glaise ou de la pâte à sel?
- A-t-il fait de la peinture?
- Avait-il des jeux d'encastrement, des puzzles?
- Des jeux de construction?
- Dessinait-il volontiers, ou aimait-il colorier?
- Cherchait-il à écrire?

Les besoins affectifs – l'affiliation

1. L'attachement

- Pendant votre grossesse, aviez-vous des échanges avec votre enfant? (verbaux, tactiles)
- Aviez-vous le sentiment d'être alors maman?
- Si oui, à quel moment de votre grossesse l'avez-vous ressenti?
- Que ressentiez-vous?

- Si non: Après la naissance de votre enfant, avez-vous perçu qu'à un moment vous vous êtes réellement senti devenir mère?
- Si oui:
 - Qu'avez-vous ressenti?
 - A quel moment ce sentiment s'est-il manifesté?
- Si non: selon vous, quelles en sont les raisons?

- Quels souvenirs gardez-vous de ses premiers repas?
 - Qui le nourrissait?
 - Était-ce un moment privilégié ou de contrainte pour vous?
 - Aviez-vous des échanges avec votre bébé à ce moment-là?

- Qui donnait le bain à la maison?

- Était-ce un moment de détente ou de stress:
 - Pour vous?
 - Pour votre enfant?
- Donnait-il lieu à des jeux, des échanges avec lui?
- Qui changeait les couches de l'enfant? L'habillait et le déshabillait?
- Quels souvenirs gardez-vous de ces moments-là? Était-ce des moments agréables ou stressants?
- Aviez-vous des échanges avec votre enfant à ce moment-là?
- Si oui: sous quelle forme?
- Sinon: pourquoi selon vous?
- Votre enfant avait-il du mal à dormir dans les premiers mois de sa vie?
- Avez-vous utilisé des objets type sucette, doudou, vêtement des parents pour l'y aider?
- suçait-il ses doigts ou son pouce pour s'endormir?
- Chantiez-vous des chansons à votre enfant?
- Utilisiez-vous des petits mots type "mon trésor", "mon chaton" ou autre diminutif pour vous adresser à lui?
- Avez-vous plus tard raconté ou lu des histoires à votre enfant au moment du coucher?
- Avez-vous confié votre enfant à votre famille quand il était petit?
- Si oui:
 - à qui?
 - À partir de quel âge?
 - Pour combien de temps?
 - Où, chez eux ou chez vous?
- Conserve-t-il actuellement des relations familiales avec votre famille au sens large (grands-parents, oncles et tantes, cousins)?
- Comment s'est passée sa première journée d'école?
 - Pour vous:
 - aviez-vous envie qu'il entre à l'école?
 - étiez-vous anxieuse ou confiante?
 - Étiez-vous disponible ou au travail?
 - Pour lui:
 - cela a-t-il été un moment particulièrement difficile, un peu difficile, assez facile, ou très facile?
 - Aviez-vous préparé son entrée à l'école avec lui?
 - Si oui, comment?
- A qui votre enfant est-il plus particulièrement attaché actuellement?
- A-t-il des activités extérieures à l'école et à sa famille?
- Si oui, lesquelles?
- Invite-t-il ses camarades à la maison?
- Va-t-il jouer chez des camarades?
- Part-il en colonie de vacances?
- Va-t-il coucher parfois chez des camarades? Chez ses grands-parents? chez des cousins?

2. L'acceptation

- Avez-vous la possibilité de consacrer des moments privilégiés à votre enfant?
- Si oui: Comment se passent-t-ils?
- Si non: pourquoi?
- Acceptez-vous que votre enfant salisse la maison ou mette du désordre quand il joue?
- Votre enfant a-t-il à la maison un espace qui lui est propre? (chambre, salle de jeu)
- Quels messages, quels signes montrent à votre enfant qu'il occupe une place importante dans la famille?
- Que faites-vous de ses productions scolaires (objets, dessins)?
- Y a-t-il des photos de lui chez vous?
- Cuisinez-vous parfois spécifiquement pour lui faire plaisir?
- Comprend-il toujours bien votre indisponibilité?
- A-t-il le droit de manifester sa mauvaise humeur?
- Acceptez-vous qu'il ait des secrets?
- L'intégrez-vous aux décisions familiales?

3. L'investissement

- Parlez-vous de son avenir à votre enfant?
- Dans quels termes?
- Comment voyez-vous votre enfant dans dix ans? Dans vingt ans?
- Son avenir vous préoccupe-t-il?
- Si oui, quels aspects vous préoccupent le plus?
- Avez-vous un projet pour lui?
- A-t-il un projet personnel?
- Si oui, quelle place accordez-vous à ce projet personnel?
- Aimerez-vous qu'il soit comme vous ou différents de vous?
- Accepteriez-vous qu'il change totalement de milieu social?

Les besoins cognitifs

1. La stimulation

- Qu'est-ce qui éveille spontanément la curiosité de votre enfant?
- Faites-vous quelque chose qui l'éveille encore plus?
- A-t-il des activités extrascolaires?
- Si oui, lesquelles?
- Allez-vous au cinéma avec votre enfant?
- Allez-vous voir des spectacles?
- Faites-vous des visites en famille?
- Votre enfant a-t-il beaucoup de jouets?
- De quel type sont ces jouets?
- Quel but poursuivez-vous lorsque vous lui achetez un jeu?
- Aidez-vous votre enfant lorsqu'il réalise une activité?
- Si oui, comment faites-vous?
- Lui expliquez-vous le fonctionnement des objets qui l'entourent?
- Lui expliquez-vous l'information reçue par la télévision ou la radio?
- Avait-t-il des livres à lui avant de savoir lire?
- Avez-vous aménagé votre logement pour lui permettre de jouer, ou de se débrouiller de façon autonome?
- Quand votre enfant vous sollicite pour une activité, vous montrez-vous disponible?

- Mettez-vous en valeur ses nouvelles compétences acquises?
- Si oui, de quelle manière?

2. L'expérimentation

- Votre enfant cuisine-t-il avec vous?
- Bricole-t-il à la maison avec un de ses parents?
- Aime-t-il jardiner?
- À quoi votre enfant occupe-t-il ses temps libres?
- Essaie-t-il de réaliser des choses nouvelles?
- Si oui, comment réagissez-vous à ces nouvelles expériences?
- Quelles sont les limites que vous fixez à ces expériences?
- Acceptez-vous que votre enfant se salisse ou salisse la maison dans ces moments-là?
- Avez-vous aménagé un espace pour qui puisse expérimenter?
- Quels sont ses jouets ou jeux préférés?
- Cherche-t-il à les détourner de leur fonction première?
- Si oui, comment régissez-vous?

3. Le renforcement

- Récompensez-vous souvent votre enfant?
- Si oui, comment?
- Si oui, dans quelles circonstances?
- Le récompensez-vous lorsqu'il réussit quelque chose?
- Le récompensez-vous lorsqu'il fait des efforts pour faire quelque chose?
- Pouvez-vous le récompenser s'il a fait des efforts mais n'a pas réussi au final?
- Lui faites-vous toujours remarquer ce qu'il a réussi?
- Comment?
- Lui faites-vous toujours remarquer ce qu'il a raté?
- Comment?
- S'il commet une erreur, comment réagissez-vous?
- S'il a un comportement inadapté, comment réagissez-vous?
- Si vous punissez votre enfant, lui expliquez-vous pourquoi il est puni?
- Vous montrez-vous ensuite rancunier à son égard?

Les besoins sociaux

1. La communication

- Parlez-vous beaucoup avec votre enfant?
- Avez-vous d'autres moyens de communication avec lui?
- Lui parliez-vous lorsque vous étiez enceinte?
- Lui parliez-vous lorsqu'il était bébé?
- Lui chantiez-vous des chansons?
- Aviez-vous d'autres moyens de communication?
- Gazouillait-il beaucoup quand il était petit?
- Avez-vous modifié votre langage ou votre voix pour vous adresser à votre enfant quand il était tout petit?
- Vers quel âge a-t-il commencé à parler?
- À quel âge est-il devenu capable de construire des phrases?
- Si ses phrases ou ses mots n'étaient pas corrects, comment réagissiez-vous alors?
- Avez-vous aujourd'hui des moments que vous réservez à la discussion avec lui?
- Lui racontez-vous vos activités professionnelles ou vos loisirs?
- Votre enfant vous raconte-t-il ce qu'il fait à l'école? Dans ses activités extrascolaires?
- Le questionnez-vous à ce propos?

- Participe-t-il aux conversations des adultes à la maison?
- Si non, pourquoi?
- Selon vous, doit-on tout dire à un enfant?
- S'il est triste ou angoissé, arrivez-vous à en parler avec lui?

2. La considération:

- Si vous êtes occupée et que votre enfant veut vous montrer une de ses réalisations dont il est fier, comment réagissez-vous?
- Lorsque votre enfant réalise quelque chose, le flattez-vous? Attirez-vous son attention sur ce qu'il n'a pas réussi?
- Dites-vous souvent à votre enfant que ce qu'il fait est bien, ou beau?
- Éprouvez-vous de la fierté à l'égard de votre enfant?
- Si oui, le lui avez-vous manifesté?
- Lui donnez-vous des responsabilités?
- A-t-il le sentiment que vous avez confiance en lui?
- Avez-vous tendance lorsque vous vous fâchez, à lui adresser des propos qui le déconsidèrent?
- Quelle image votre enfant a-t-il de lui-même?
- A-t-il le sentiment d'avoir de la valeur à vos yeux?
- Vous semble-t-il vantard?
- A-t-il le sentiment d'être considéré par ses camarades?

3. Les structures:

- Vous définissez-vous comme une mère autoritaire ou permissive?
- Votre enfant a-t-il une idée claire des règles à respecter?
- Accepte-t-il facilement de les respecter?
- A-t-il intériorisé les règles ou devez-vous souvent lui les rappeler?
- Quels sont les domaines où il est nécessaire de le rappeler à l'ordre?
- Quels sont les domaines où il a bien intériorisé les règles?
- Se comporte-t-il bien en société?
- Lorsque vous posez un interdit, tenez-vous jusqu'au bout ou avez-vous tendance à abandonner la punition?
- Recourez-vous parfois à une discipline plus dure ou plus violente?
- Si oui, dans quels cas et laquelle?

Les besoins de valeurs

1. Le bien et le bon

- Tenez-vous à ce que votre enfant sache ce qui est bien et ce qui est mal?
- Si oui, comment faites-vous pour lui apprendre?
- Mettez-vous plus en avant ce qui est bien ou ce qui est mal?
- Valorisez-vous ce qui est bon, dans le sens du bonheur?
- Si oui, comment faites-vous?

2. Le vrai:

- Comment faites-vous pour l'aider dans la recherche de ce qui est vrai?
- L'encouragez-vous à envisager le point de vue des autres?
- Exigez-vous qu'il vous dise toujours la vérité?
- Lui dites-vous toujours la vérité?
- Si vous vous rendez compte qu'il vous ment, comment réagissez-vous?
- Votre enfant remet-il facilement en question son point de vue?

3. Le beau:

- Essayez-vous d'éduquer votre enfant au goût du beau? Comment?

Bibliographie

- Alami S., Desjeux D., Garabuau-Moussaoui I., *Les méthodes qualitatives, Que sais-je ?*, PUF, Paris, 2009.
- Alexander J.E., O'Boyle M.W., Benbow C.P., «Developmentally advanced EEG alpha power in gifted male and female adolescents.», *Int. J. Psychophysiol.*, 23 (1-2), 1996.
- Anisfeld E., Casper V., Nozyce M. et Cunningham N., «Does infant carrying promote attachment? An experimental study of the effects of increased physical contact on the development of attachment.», *Child Development*, 61, 1990.
- Anthony E. J., Cohler B. J., «Risk, vulnerability and resilience: An overview.», *The Invulnerable Child*, New York, Guilford Press, 1987.
- Aumont B. et Mesnier P.M., *L'acte d'apprendre*, Paris, PUF, 1992.
- Bardin L., *L'analyse de contenu*, PUF, Paris, 1977.
- Baumrind D., «Currents patterns of parental authority.», *Developmental Psychology Monographs*, 4, 1971.
- Binet A. et Simon T., «Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux.» *L'année psychologique*, 11, 1905.
- Blanchet A., Gotman A., *L'enquête et ses méthodes – L'entretien*, A. Colin, Paris, 2010
- Blaquièrre G., «Troubles de l'adaptation chez les enfants intellectuellement précoces.», dans Tordjman S., *Enfants surdoués en difficultés. De l'identification à la prise en charge*, PUR, Rennes, 2005
- Bléandonu G., «Devenir des enfants à haut potentiel intellectuel : approche transculturelle.», dans Tordjman S., *Enfants surdoués en difficultés. De l'identification à la prise en charge*, PUR, Rennes, 2005
- Bourdieu P., *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Éd. de Minuit, 1979.
- Bouteyre E., *La résilience scolaire, de la maternelle à l'université*, Belin, Paris, 2008.
- Bowlby J., «Continuité et discontinuité : vulnérabilité et résilience.», *Devenir*, 1992.
- Brazelton T., *Trois bébés dans leur famille – Laura, Daniel et Louis – les différences du développement*, Paris, Le livre de poche, 1985.
- Bruner J., *Le développement de l'enfant – Savoir-faire – savoir-dire*, Paris, PUF, 1983.
- *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, n°14 du 3 avril 2003.
- *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, n°16 du 18 avril 2002.
- *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, n°31 du 1^{er} septembre 2005.
- *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, n°38 du 25 octobre 2007.
- *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, n°6 du 5 février 2004.
- *Bulletin officiel du Ministère de l'Éducation Nationale*, n° 45 du 3 décembre 2009, *Guide d'aide à la conception de modules de formation pour une prise en compte des élèves intellectuellement précoces.*
- Caroff X., «Conceptions multidimensionnelles et diagnostic du haut potentiel.», dans Tordjman S. (Dir.), *Enfants surdoués en difficultés. De l'identification à la prise en charge*, PUR, Rennes, 2005
- Carroll J. B., *Human cognitive abilities: A survey of factor analytic studies*, New York, Cambridge University Press, 1993.
- Chauvin R., *Les surdoués*, Stock, 1972.

- Comte-Sponville A., *Valeurs et vérités. Etudes cyniques*, Paris, PUF, 1994.
- Cyrulnik B., *Autobiographie d'un épouvantail*, O. Jacob, Paris, 2008.
- Cyrulnik B., *Ces enfants qui tiennent le coup*, Desclée De Brouwer, coll. Hommes et perspectives, 1998.
- Cyrulnik B., *Les vilains petits canards*, O. Jacob, Paris, 2001.
- Cyrulnik B., Pourtois J.P. (Dir.), *École et résilience*, Odile Jacob, Paris, 2007.
- De Ajuriaguerra J., *Manuel de psychiatrie de l'enfant*, Masson, 1970.
- Desmet H. et Pourtois J.P., *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*, Paris, PUF, 1993.
- Duyme M., Saintpierre S., Gauthier C., Capron C., *Les bases biologiques de la précocité intellectuelle*, ANAE, 2003, n°73, p. 143-147.
- Gagné F., «Transforming gifts into talents: the DMGT as a developmental theory.», *High Ability Studies*, 15, 2004.
- Gardner H., *Les intelligences multiples*, Paris, Retz, 1996.
- Garmezy N., «Children in poverty: Resilience despite risk.» *Journal of psychiatry*, vol. 56, 1993.
- Giordan A. et Binda M., *Accompagner les enfants intellectuellement précoces*, Delagrave, Paris, 2006.
- Groupe Académique de Recherche sur la Scolarité des Enfants Précoces, *La scolarité des enfants précoces*, Académie de Toulouse, recherche-formation 2000-2003.
- Grubar J.C., Duyme M., Cote S., *La précocité intellectuelle*, Mardaga, 1999.
- Habermas J., *Théorie de l'agir communicationnel*, Paris, Fayard, 1987.
- Heller K. A., «Identification of gifted and talented students.», *Psychology Science*, 46, 2004.
http://www.ac-grenoble.fr/ais74/IMG/garsep_bis-2.pdf
- Ionescu S., «Résilience(s) et résilience scolaire.», *Journal des psychologues*, 216, 2004.
- Jambaqué I., «Contribution de la neuropsychologie développementale à l'étude des sujets à haut potentiel.» dans Lautrey J., *L'état de la recherche sur les enfants dits « surdoués »*, Laboratoire Cognition & Développement, Université Paris V, 2003
- Jausovec N., Jausovec K., «Differences in event-related and induced brain oscillations in the theta and alpha frequency bands related to human intelligence.», *Neurosci. Lett.*, 293 (3), 2000.
- Julius Segal, *Winning Life's toughest Battles. Roots of human Resilience*, McGraw-Hill, New York, 1986.
- Kellerhals J., Montandon C., Rischard G. et Sardi M., «Le style éducatif des parents et l'estime de soi des adolescents.», *Revue française de sociologie*, XXXIII, 1992.
- Lautrey J., *L'état de la recherche sur les enfants dits « surdoués »*, Laboratoire Cognition & Développement, Université Paris V, 2003
- Mannoni P., «Ecole et résilience ou le noir de la mélan(é)colie.», dans Cyrulnik B., Pourtois J.P. (Dir.), *École et résilience*, Odile Jacob, Paris, 2007.
- Mingat A., *Aptitudes et classes sociales. Accès et succès dans l'enseignement supérieur*. In: *Population*, 36e année, n°2, 1981 pp. 337-359.
- Montaigne, *Essais*, Livre 1, Chapitre 26, Edition Poche, 1972.
- Mucchielli A., (Dir.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, 3^e éd., Armand Colin, Paris, 2009.
- Osterrieth P., *Faire des adultes*, Bruxelles, Dessart, 1964.
- Piaget J., *Psychologie et pédagogie*, Paris, Denoël, 1969.
- Platon, *La République*, III, 415a à 415d, Flammarion.

- Pourtois J.P. et Desmet H., «L'éducation, facteur de résilience.», dans Cyrulnik B., Pourtois J.P. (Dir.), *École et résilience*, Odile Jacob, Paris, 2007.
- Pourtois J.P., *Comment les mères enseignent à leur enfant (5-6 ans)*, Paris, PUF, 1979.
- Pourtois J.P., Desmet H., *L'éducation postmoderne*, PUF, Paris, 2009.
- Pourtois J.P., Humbeeck B. et Desmet H., «Résistance et résilience assistées.», dans Ionescu S., PUF, Paris, *Traité de résilience assistée*, Paris, PUF, 2011.
- Pourtois J.P., Humbeeck B. et Desmet H., *Les ressources de la résilience*, PUF, Paris, 2012.
- Rapport au 28 février 2001 de la recherche-action interuniversitaire commanditée par le Ministère de la Communauté française de Belgique sur *Les enfants et les adolescents à haut potentiel*.
- Reboul O., *Les valeurs de l'éducation*, PUF, Paris, 1992.
Récupéré en décembre 2010 :
Récupéré en janvier 2011 :
<http://www.surdouement.com/les%20enfants%20et%20les%20adolescents%20a%20haut%20potentiel,%20recherche-action%20interuniversitaire.pdf>
- Renzulli J. S., «The three-ring conception of giftedness: A developmental model for creative productivity.», in Sternberg R. J. & Davidson J. (Eds.), *Conceptions of Giftedness*, New York, Cambridge University Press, 1986.
- Révol O., «La précocité intellectuelle : faut-il en faire une maladie?», dans Tordjman S., *Enfants surdoués en difficultés. De l'identification à la prise en charge*, PUR, Rennes, 2005.
- Rondal J.A., *L'interaction adulte-enfant et la construction du langage*, Bruxelles, Mardaga, 1983.
- Rutter M., «Resilience in the face of adversity. Protective factors and resistance to psychiatric disorders.», *British Journal of Psychiatry*, 147, 1985.
- Siaud-Facchin J., «Quand l'intelligence élevée fragilise la construction de l'identité.», dans Giordan A. et Binda M., *Accompagner les enfants intellectuellement précoces*, Delagrave, Paris, 2006.
- Skinner B.F., *La révolution scientifique de l'enseignement*, Bruxelles, Dessart, 1968.
- Spearman C., «General intelligence objectively measured and determined.» *American Journal of Psychology*, 15, 1904.
- Sternberg R. J., *Beyond IQ: a triarchic theory of human intelligence*, New York, Cambridge University Press, 1985.
- Terman L. M., *Genetic studies of genius, Vol. 1: Mental and physical traits of a thousand gifted children*, Stanford, C.A.: Stanford University Press, 1925.
- Terrassier J.C., «Notions spécifiques en psychologie relatives aux enfants intellectuellement précoces.» dans Giordan A. et Binda M., *Accompagner les enfants intellectuellement précoces*, Delagrave, Paris, 2006.
- Terrassier J.C., *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*, ESF, 8^{ème} éd., Issy-les-Moulineaux, 2009.
- Terrisse B., «La personne handicapée peut-elle être résiliente?», dans Nader-Grobois N. (Dir.), *Resilience, Regulation, Quality of Life*. (pp.255-267). UCL: Presses Universitaires de Louvain, Louvain-la-Neuve, 2009.
- Terrisse B., Lefebvre M.L., «L'école résiliente: facteurs de risque, facteurs de protection et sentiment d'efficacité collective.», dans Cyrulnik B., Pourtois J.P. (Dir.), *École et résilience*, Odile Jacob, Paris, 2007
- Thurstone L. L., *Primary mental abilities*, Chicago, Chicago University Press, 1938.
- Tisseron S., *La résilience, Que sais-je?*, PUF, Paris, 2008

- Tordjman S., *Enfants surdoués en difficultés. De l'identification à la prise en charge*, PUR, Rennes, 2005.
- Vaivre-Douret L., «Spécificité développementale des enfants à hautes potentialités et vulnérabilité.» dans Giordan A. et Binda M., *Accompagner les enfants intellectuellement précoces*, Delagrave, Paris, 2006.
- Vaivre-Drouet L., «Les caractéristiques développementales d'un échantillon d'enfants tout venant «à hautes potentialités» (surdoués) : suivi prophylactique. » *Neuropsychiatrie de l'enfance et de l'adolescence*, 52, 2004.
- Vygotski L., *Pensée et Langage*, Terrains / Éditions Sociales, 1985
- Wechsler D., *La mesure de l'intelligence chez l'adulte*, Paris, PUF, 1956.
- Weismann-Arcache C., *Les surdoués : du bébé à l'adolescent, les destins de l'intelligence*, Belin, 2009.
- Werner E. E. et Smith R. S., *Vulnerable but Invincible: A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth*, New York, McGraw-Hill, 1982.

Sitographie

Concernant la résilience :

- Manciaux M., *La résilience. Un regard qui fait vivre*, 2001,
<http://www.cairn.info/revue-etudes-2001-10-page-321.htm>
- Tessier O., Schmidt S., *Élèves à risque : origine, nature du concept et son utilisation en contexte scolaire*, 2007,
<http://www.erudit.org/revue/rse/2007/v33/n3/018958ar.html>

Concernant le haut potentiel :

- Informations générales :

- <http://www.education.gouv.fr/cid49838/mene0900994c.html>
- <http://www.afep.asso.fr>
- <http://www.douance.be/douance-hp-historique.htm>
- http://www.ac-grenoble.fr/ia73/spip/IMG/pdf/Bulletin_psychologique_1.pdf

- Potentiel intellectuel et classes sociales :

Mingat A., *Aptitudes et classes sociales. Accès et succès dans l'enseignement supérieur*, 1981.

- http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/pop_0032-4663_1981_num_36_2_17177