

Le haut potentiel intellectuel à l'école

Identifier et accompagner les élèves HPI

Zoe Perletti

Travail de Bachelor

Fribourg 2025

<https://doi.org/10.51363/unifr.lma.2025.019>

© Zoe Perletti, 2025



Cet ouvrage est publié sous une licence Creative Commons Attribution 4.0 International
(CC BY 4.0) : <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



UNIVERSITÉ DE FRIBOURG
UNIVERSITÄT FREIBURG

FACULTÉ DES LETTRES ET DES SCIENCES HUMAINES
DÉPARTEMENT DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Le haut potentiel intellectuel à l'école :

Identifier et accompagner les élèves HPI

PERLETTI Zoe

Sous la supervision de BERGER Jean-Louis

Travail de Bachelor – 2024-2025

Fribourg, 28 avril 2025

Résumé

Le haut potentiel intellectuel (HPI) désigne des capacités cognitives et des dispositions personnelles exceptionnellement supérieures à la norme. L'intégration des élèves HPI dans le système scolaire constitue un sujet de plus en plus crucial dans le domaine de l'éducation. Cela s'explique par le fait que, dans la littérature scientifique, plusieurs concepts restent flous et sans consensus, comme la définition et les critères d'identification du HPI. En effet, puisqu'il n'existe pas de définition consensuelle, les méthodes d'identification restent également un sujet de controverse. Les profils des personnes à haut potentiel sont particulièrement hétérogènes et peuvent être associés à des facilités ou à des difficultés scolaires, sociales et psychologiques. À l'heure actuelle, le système scolaire traditionnel ne semble pas adapté à ces élèves, en particulier à ceux-celles qui présentent des difficultés, car il n'est pas conçu pour répondre à leurs besoins spécifiques. Un changement opéré au niveau pédagogique, soutenu par de nouvelles stratégies d'accompagnement, pourrait permettre de remédier à cette inadéquation en développant davantage les hautes capacités intellectuelles de ces élèves, ce qui leur garantirait un développement plus harmonieux. Il devient donc nécessaire de s'interroger sur les nouvelles pratiques d'accompagnement existantes afin de rendre le parcours scolaire favorable au bon épanouissement de ces élèves.

Mots clefs :

- Haut Potentiel Intellectuel ;
- Caractéristiques HPI ;
- Identification de l'HPI ;
- Mesures d'accompagnement HPI ;

Table des matières

Introduction	4
1. L'identification du haut potentiel.....	7
1.1. Terminologie et définition du haut potentiel.....	7
1.2. Comment déceler le haut potentiel	11
1.2.1. Qu'est-ce que l'intelligence ?	12
1.2.2. Les principales méthodes d'identification	13
1.2.3. Les caractéristiques des élèves HPI.....	14
1.3. L'identification du HPI et ses implications éducatives.....	17
2. La prise en charge des élèves HPI à l'école	18
2.1. L'HPI à l'école régulière	19
2.2. Les besoins des élèves HPI.....	20
2.3. Les programmes éducatifs pour les élèves HPI	21
2.3.1. L'enrichissement	22
2.3.2. L'accélération.....	23
2.3.3. Le regroupement	24
2.4. Les effets des différents programmes pédagogiques	25
Conclusion.....	31
Limites	33
Propositions pour de futures recherches.....	34
Liste de références.....	36
Déclaration sur l'honneur.....	44

Introduction

Le domaine de l'éducation accorde de plus en plus d'attention et de ressources à l'amélioration de la scolarisation des enfants ayant des besoins éducatifs particuliers (Francis et Pileri, 2021). Déjà en 1994, la Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux affirmait qu'il est nécessaire de garantir une éducation qui prenne en compte les caractéristiques, les besoins, les intérêts et les aptitudes de chaque personne (Clark et Shore, 2008). Souvent, en parlant de besoins spéciaux, on fait référence à des élèves en situation de handicap, avec un TDA/H, de troubles de l'apprentissage ou du langage ; en oubliant l'existence d'enfants présentant un haut potentiel (Clark et Shore, 2008). Cela est dû au fait qu'il existe plusieurs croyances incorrectes à propos de cette population. Par exemple, on pense qu'un haut quotient intellectuel est toujours associé à une bonne réussite scolaire en raison de capacités supérieures à la norme. Or il s'agit d'un stéréotype incorrect, car ces enfants sont tout aussi susceptibles que les autres de rencontrer des difficultés d'apprentissage, d'avoir des besoins particuliers et de se retrouver en échec (Brasseur *et al.*, 2021). Les représentations erronées concernant le haut potentiel peuvent conduire à des pratiques éducatives inappropriées, telles que des attentes irréalistes ou une méconnaissance des besoins de ces enfants (Clobert, 2024). Il est donc nécessaire de mener des recherches approfondies sur ce phénomène, afin d'améliorer les pratiques d'identification et d'accompagnement scolaire de ces élèves, dans le but de ne pas les marginaliser.

En approfondissant le sujet, qu'entend-on par haut potentiel ? Il existe plusieurs termes pour définir ces élèves, la terminologie utilisée reste floue et ne fait pas l'objet d'un consensus (Brasseur *et al.*, 2021). Les définitions du haut potentiel dans la littérature scientifique restent également diversifiées, puisqu'elles peuvent dépendre des critères choisis pour définir l'HPI (Brasseur *et al.*, 2021) et des cadres théoriques de l'intelligence mobilisés (Costa, 2013). En effet, bien qu'un quotient intellectuel (QI) de 130 soit généralement considéré comme le critère de référence à partir duquel on peut parler de haut potentiel ; à l'heure actuelle, ce critère unique est en partie remis en question (Clobert, 2024). Un seuil rigide fondé sur le QI s'avère problématique, car les tests d'intelligence ne semblent pas permettre de saisir toutes les formes de talents et de rendre compte de l'hétérogénéité des profils existant entre les enfants à haut potentiel (Brasseur *et al.*, 2021).

De plus, les définitions du haut potentiel peuvent varier en fonction du cadre théorique utilisé pour définir le concept d'intelligence (Costa, 2013). Les théories qui illustrent une conception unitaire de l'intelligence, considèrent que les capacités cognitives d'une personne peuvent être décrites par un résultat global unique (Costa, 2013), comme le souligne Spearman (1927), qui considèrerait qu'il existe un facteur général d'intelligence (facteur g) permettant d'expliquer les

performances globales d'un individu dans toutes les tâches cognitives. Cependant, si on se concentre sur une conception multidimensionnelle de l'intelligence, la théorie Triarchique de Sternberg (1985) propose de décrire des composantes cognitives indépendantes, permettant d'obtenir un profil de compétences plutôt qu'un score unique de QI (Costa, 2013).

Ces différences dans la définition de l'intelligence peuvent entraîner des répercussions sur les pratiques d'identification de l'HPI, car l'utilisation de critères et de théories de l'intelligence différents peut inclure ou exclure certains profils d'enfants à HPI. En général, ces définitions et méthodes d'identification dépendent du pays et des professionnel·le·s considéré·e·s (Pereira-Fradin et Jouffray, 2006). Considérant le fait que le haut potentiel est une notion complexe et multidimensionnelle, j'ai formulé une première question de recherche :

Quelles sont les principales problématiques liées à la définition et à l'identification du haut potentiel intellectuel, et comment influencent-elles les pratiques éducatives ?

Une fois que les enfants à haut potentiel ont été identifiés, le système scolaire devrait répondre à leurs besoins et favoriser le développement de leur potentiel. Cependant, la recherche a mis en évidence divers aspects problématiques de la scolarisation de ces enfants, tels que le fait, pour eux·elles de vivre un décalage avec le système scolaire traditionnel en raison d'un rythme d'apprentissage différent (CSPS, 2021), ou des attentes mal calibrées de la part des enseignant·e·s, qui attendent trop ou trop peu de ces élèves, influençant ainsi le développement de leur potentiel (Terrassier, 2020). En outre, ces élèves peuvent éprouver de l'anxiété et de la frustration, en raison d'un développement non linéaire de leur intelligence, qui les conduit à maîtriser certains aspects de l'apprentissage à l'exclusion d'autres (Terrassier, 2020). Ainsi, que le fait de connaître un décalage avec leurs pair·e·s en termes de rythme et de centres d'intérêt, ce qui peut entraîner des difficultés d'intégration ou une peur de la réussite (CSPS, 2021).

Les problèmes que peut poser la scolarisation de ces élèves sont multiples. Leur succès n'étant pas automatique, il convient donc de tenir compte des difficultés potentielles qu'ils·elles peuvent rencontrer ainsi que de leurs besoins. On constate qu'une bonne compréhension du haut potentiel intellectuel et l'adoption de mesures pédagogiques spécifiques peuvent contribuer à éviter le décalage que ressent l'élève inscrit·e dans ce système scolaire et à diminuer les problèmes et les difficultés énumérés ci-dessus (CSPS, 2021). En fait, plusieurs pratiques pédagogiques spécifiques pour les élèves à haut potentiel, telles que l'enrichissement, l'accélération et le regroupement, ont été conceptualisées (Clobert, 2024). Il est donc nécessaire de se questionner sur les différentes modalités d'accompagnement qui existent, de comprendre quelles sont leurs forces et faiblesses, la manière dont elles sont appliquées au cours de la scolarité, et surtout, de questionner leur capacité à répondre aux

besoins spécifiques de ces enfants. La deuxième question de recherche que j'ai formulée est la suivante :

Comment l'école pourrait-elle adapter ses pratiques éducatives afin de répondre aux besoins des enfants HPI et favoriser le développement de leur potentiel ? Que sait-on de l'efficacité de ces pratiques ?

Dans la première partie de ce travail de Bachelor, mon objectif est d'illustrer les problématiques liées à la définition et à l'identification du haut potentiel, afin de comprendre comment celles-ci peuvent influencer les pratiques pédagogiques adoptées par la suite (cf. chapitre 1). La deuxième partie vise quant à elle à illustrer, puis analyser de manière critique les principales pratiques éducatives que les écoles pourraient adopter afin de répondre aux besoins des enfants HPI, puis à examiner l'efficacité de ces pratiques (cf. chapitre 2). Dans cette deuxième partie, une matrice (cf. Tableau 1) est utilisée pour analyser les trois principales pratiques pédagogiques les plus fréquemment adoptées auprès des élèves HPI, à savoir l'enrichissement, l'accélération et le regroupement. Cette matrice résume les objectifs de ces programmes, ainsi que leurs effets bénéfiques ou négatifs.

Ce travail est rédigé dans l'intention de clarifier certaines méconnaissances et éventuellement d'informer les acteur·rice·s de l'éducation sur le sujet du haut potentiel, en proposant une analyse du processus d'identification et d'accompagnement des élèves concerné·e·s.

Sur le plan méthodologique, ce travail s'appuie sur une analyse de la littérature scientifique existante concernant le haut potentiel. Afin de choisir ma problématique, je me suis inspirée d'un enfant HPI que j'ai rencontré pendant mon stage de Bachelor, j'ai lu la littérature scientifique et j'ai défini les points qui m'ont semblé intéressants, sujets à débat et nécessitant un approfondissement. Les sources ont été sélectionnées en fonction de leur pertinence scientifique, de leur date de parution et en privilégiant les articles publiés dans des revues à comité de lecture (*peer review*). Ces sources comprennent des manuels, des livres, des articles scientifiques et des lois. De plus, afin de pouvoir intégrer un panel d'études plus large, la recherche a été menée en français, en italien et en anglais. Les principales bases de données utilisées ont été : Cairn.info, Discovery Fribourg, ScienceDirect, Google Scholar et Érudit. Pour effectuer la recherche, les mots-clés suivants ont par ailleurs été utilisés : Haut Potentiel Intellectuel, Caractéristiques des élèves HPI, Mesures d'accompagnement HPI.

1. L'identification du haut potentiel

Pendant longtemps, l'idée dominante dans le domaine de la haute potentialité consistait à soutenir que les élèves présentant ce diagnostic avaient automatiquement de meilleurs résultats scolaires, du fait qu'ils·elles possédaient des capacités cognitives supérieures à la norme (Terrassier, 2020). Cette perspective a été dépassée, laissant place au constat que ces élèves pouvaient avoir des besoins spécifiques en lien à leur façon d'apprendre, rencontrer des difficultés et de la souffrance et, dans certains cas, même, se retrouver en échec (Brasseur *et al.*, 2021).

À l'heure actuelle, aucune politique ne semble encourager l'identification du haut potentiel de manière systématique, dans le système scolaire suisse. Cependant, ces politiques soulignent l'importance de prendre en compte les besoins de chaque élève afin d'assurer un épanouissement optimal de tous·tes au cours de la scolarité (Brasseur *et al.*, 2021). Dans cette optique, l'identification des élèves à haut potentiel s'avère nécessaire et utile pour permettre au système scolaire de développer des pratiques pédagogiques spécifiques (cf. chapitre 2), susceptibles de diminuer les facteurs problématiques de scolarisation vécus par les élèves HPI et ainsi promouvoir un apprentissage plus favorable (Terrassier, 2020).

Cependant, la littérature scientifique révèle une difficulté à trouver une définition consensuelle du haut potentiel et il existe des débats sur les critères à utiliser dans le processus d'identification de cette spécificité cognitive (Clobert, 2024). Compte-tenu de cette difficulté, le présent chapitre a pour objectif de répondre à la première question de recherche, à savoir : *« Quelles sont les principales problématiques liées à la définition et à l'identification du haut potentiel intellectuel, et comment influencent-elles les pratiques éducatives ? »*.

Tout d'abord, la terminologie existante est examinée et sont analysées les difficultés qui se posent lorsqu'il s'agit de trouver une définition consensuelle de ce phénomène (cf. sous-chapitre 1.1.). Le chapitre se poursuit par approfondissement des méthodes les plus utilisées dans le processus d'identification, en montrant leurs limites ainsi que les solutions envisageables (cf. sous-chapitre 1.2.). Ensuite, les caractéristiques les plus fréquentes chez les personnes HPI sont présentées, dans le but de rendre compte de la véritable hétérogénéité de cette population et des défis à relever dans le processus d'identification (cf. sous-chapitre 1.2.3.). Pour conclure, il est analysé la manière dont l'identification ou son absence, peuvent influencer les pratiques pédagogiques (cf. sous-chapitre 1.4.).

1.1. Terminologie et définition du haut potentiel

Dans la littérature scientifique, il existe une pluralité de termes permettant de définir les personnes HPI. Cela s'explique par le fait que le choix du vocabulaire reflète le positionnement

théorique adopté par les chercheur·euse·s et par l'accent mis sur un aspect plutôt que sur un autre du phénomène (Brasseur *et al.*, 2021). En général, les termes les plus utilisés sont : « zèbre », « intellectuellement précoce », « doué·e », « surdoué·e » et, plus récemment, « à haut potentiel ».

Le mot *zèbre* souligne la différence de ces enfants du point de vue des aspects qualitatifs, tels que les traits comportementaux ou psycho-affectifs, et intègre une vision innéiste du phénomène étudié, selon laquelle on naît zèbre et on ne le devient pas (Brasseur *et al.*, 2021). Par *intellectuellement précoces*, on fait référence à une conception du phénomène principalement fondée sur l'intelligence. Ce terme met l'accent sur un aspect quantitatif de ce phénomène : un·e enfant intellectuellement précoce fait plus de choses ou les fait plus rapidement que ses pair·e·s, atteignant de manière anticipée les étapes cognitives (Brasseur *et al.*, 2021). En revanche, les termes *doué·e* et *surdoué·e*, évoquent l'idée de don, c'est-à-dire la possession d'une qualité innée sans avoir rien fait pour l'obtenir. Le terme *surdoué·e* est moins utilisé dans la littérature scientifique, car le suffixe « sur - » peut suggérer la supériorité de l'individu et de son intelligence, conduisant à une vision élitiste et biaisée du phénomène (Brasseur *et al.*, 2021). Ce n'est que récemment que la langue française semble tendre à parler d'enfants à *haut potentiel intellectuel* (HPI) (CSPS, 2021). Cette expression est de plus en plus utilisée par la recherche, car elle résume plus précisément la spécificité de ces personnes. L'adjectif « haut » fait comprendre qu'il s'agit de capacités élevées, « intellectuel » indique qu'on se réfère à des compétences cognitives liées à l'intelligence, et « potentiel » renvoie à des dispositions hors norme qui pourraient être développées, mais qui pourraient aussi rester inexprimées (Clobert, 2024 ; Liratni et Pry, 2007). Dans ce travail, j'ai choisi d'utiliser uniquement le terme haut potentiel intellectuel, parce qu'il offre un point de vue plus neutre et permet de mettre en avant la notion de potentiel, qui indique la possibilité qu'une personne HPI puisse également ne pas développer un haut niveau de performance académique ou professionnelle.

De la même manière que la terminologie ne fait pas l'objet d'un consensus, la définition et les critères d'identification du haut potentiel restent également controversés (Quartier *et al.*, 2019). À l'heure actuelle, la définition la plus utilisée est celle qui est fondée sur le quotient intellectuel (QI), mesuré à l'aide de tests psychométriques (Liratni et Pry, 2007). En ce sens, est défini « le seuil du haut potentiel à partir d'un quotient intellectuel (QI) supérieur ou égal à 130 » (Clobert, 2024, p.11), c'est-à-dire à deux écarts-types au-dessus de la moyenne générale de la population, qui est de 100. Cette définition portant sur le QI est actuellement soutenue par plusieurs institutions, notamment par l'Organisation Mondiale de la Santé (OMS) (Quartier *et al.*, 2019). Cependant, la littérature met en évidence que la définition du haut potentiel est étroitement liée à la façon dont l'intelligence est conceptualisée et à la valeur qu'une société

attribue à une capacité plutôt qu'à une autre (Rutigliano et Quarshie, 2021). Les conceptions du haut potentiel peuvent donc varier, allant de définitions plus conservatrices, selon lesquelles les capacités supérieures sont déterminées uniquement par des tests de QI, à des approches multicatégorielles de l'intelligence, qui identifient des limites dans cette vision et qui élargissent le concept afin d'inclure différents talents (Rutigliano et Quarshie, 2021). Bien qu'à l'heure actuelle, le QI reste la méthode de définition et d'identification dominante (Caroff, 2004), plusieurs auteur·rice·s ont souligné des limites inhérentes à l'utilisation exclusive de ce critère (Gregoire, 2012).

Une première limite réside dans le fait que, selon certain·e·s, un test d'intelligence ne résume pas les capacités intellectuelles et les spécificités de l'enfant HPI (Terrassier, 2020). Caroff (2004) explique que les normes méthodologiques utilisées dans les tests d'intelligence ne permettent pas de discriminer suffisamment les capacités supérieures au score de 130 du QI, du fait qu'elles soient destinées à la population générale ; il indique également que leurs qualités psychométriques ne sont pas suffisamment étudiées sur les enfants à haut potentiel. L'utilisation du test sans que la possibilité d'erreurs ne soit prise en compte fait courir le risque d'exclure un·e enfant qui a en réalité un potentiel élevé (Gregoire, 2012). De plus, définir le haut potentiel par le seul QI est restrictif, étant donné que les résultats dépendent dans une certaine mesure du test utilisé (Terrassier, 2020).

Une deuxième limite semble provenir de l'hétérogénéité des profils des personnes à haut potentiel. Clobert (2024) explique cette hétérogénéité en parlant de zones de haut potentiel, c'est-à-dire de capacités ciblées pour lesquelles on peut exceller dans certains domaines et être moyen dans d'autres. Si l'on tient compte uniquement du QI total, on exclut les profils d'enfants qui présentent un fort potentiel dans certaines zones. Par exemple, si une personne obtient un score de 140 en compréhension verbale et un score de 100 en vitesse de traitement, elle n'atteint pas le critère moyen de l'HPI de 130 au niveau du QI total et n'est donc pas identifiée comme ayant un HPI. Cela peut s'avérer problématique, car les personnes qui présentent au moins une zone de haute potentialité sont plus nombreuses que celles ayant un QI total de 130 (Clobert, 2024). En effet, plusieurs études (Grégoire, 2009 ; Liratni et Pry, 2012 ; Pereira-Fradin *et al.*, 2010), montrent que les enfants à haut potentiel qui présentent des profils hétérogènes au test d'intelligence Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-IV) (Wechsler, 2003), avec un écart entre les facteurs qui composent le test, constituent plus la norme que l'exception. Dans cette optique, le haut potentiel peut donc ne concerner que certains domaines de l'intelligence (Grégoire, 2010). Cependant, le principe consistant à écarter les enfants dont le profil général est trop hétérogène est également défendable ; le problème qui se pose étant qu'il n'existe pas de consensus et qu'il est donc difficile de comparer les études et de comprendre quels·les élèves inclure dans les programmes

pédagogiques conçus pour ces personnes (Gauvrit, 2014). Une nouvelle question se pose alors, quant aux profils qui doivent ou non être inclus dans la haute potentialité (Gregoire, 2012).

À partir des nouveaux apports théoriques sur l'intelligence et le haut potentiel, des définitions plus récentes émergent, qui permettent de s'éloigner de la définition reposant sur un score unique de QI qui semble restrictive (Liratni et Pry, 2007). Les recherches récentes tendent en effet à considérer la douance comme multidimensionnelle, incluant de multiples qualités en plus du potentiel intellectuel (Renzulli et Reis, 2018). Par exemple, Renzulli (2005) dans le *Modèle des Trois Anneaux*, considère trois critères pour définir le haut potentiel. Le premier est la présence d'une capacité intellectuelle supérieure à la moyenne, mesurée lors d'un test général ou d'un test dans un domaine spécifique. Le deuxième est la créativité, comprise comme la capacité d'agir sur ce que l'on sait et ce que l'on croit, au lieu de se contenter d'emmagasiner des connaissances. Le troisième est l'engagement, qui est une forme de motivation axée sur un domaine de connaissance spécifique, incluant notamment la persévérance, la confiance en ses capacités et l'action appliquées au domaine d'intérêt. Selon l'auteur, le comportement d'un·e enfant HPI reflète une interaction complexe entre ces trois anneaux interconnectés, de sorte que ces trois traits peuvent ne pas se manifester dans toutes les situations et chez toutes les personnes de la même façon (Renzulli et Reis, 2018). Par conséquent, l'auteur propose des programmes éducatifs qui s'appuient sur une identification multivariée, en tenant compte de ces trois éléments et en s'éloignant d'une vision dichotomique qui catégorise l'enfant « doué·e » ou « non doué·e » (Pereira-Fradin et Jouffray, 2006).

Une autre approche est celle de Gagné (2000), qui avec le *Differentiated Model of Giftedness and Talent*, propose de faire une distinction entre le don et le talent. Le premier est compris comme un potentiel élevé ou des aptitudes naturelles dues à des facteurs génétiques ; tandis que le second est compris comme l'expression de performances extraordinaires. Pour que le don se transforme en talent, différents facteurs jouent un rôle au niveau interpersonnel et environnemental (p.ex. la motivation, la personnalité, le milieu socio-économique, etc.) (Lautrey, 2004a). Le talent est le résultat d'une interaction complexe entre les prédispositions génétiques, l'éducation, la motivation et l'environnement. Il ne se résume donc pas à des aptitudes innées. En ce sens, un·e enfant peut devenir un·e adulte talentueux·se, et donc développer son potentiel, en raison par exemple, d'un mélange favorable entre son environnement, sa motivation et sa personnalité (Lautrey, 2004a).

En bref, le développement de ces nouvelles conceptions du haut potentiel ainsi que l'introduction de nouveaux tests d'intelligence et l'observation de performances hétérogènes, remettent en partie en question le critère classique du haut potentiel (Grégoire, 2010). Les récentes contributions de la recherche suggèrent que le haut potentiel peut se présenter sous

différentes formes. Elles insistent également sur l'importance d'inclure dans les définitions du haut potentiel d'autres éléments que le QI, tels que l'engagement, la motivation ou la créativité. Enfin, elles soulignent l'importance d'effectuer une distinction entre don (haut potentiel) et le talent (performance extraordinaire), dans le sens proposé par Gagné (Lautrey, 2004a).

Par ailleurs, afin de rendre ce travail moins péremptoire, il est essentiel de tenir compte du fait que la création d'une catégorie diagnostique spécifique au haut potentiel n'est pas toujours acceptée par l'ensemble de la communauté scientifique. Borland (1997) soutient que le concept de *gifted* n'est pas une réalité objective, mais plutôt une construction sociale relativement récente. Selon cette perspective, sa naissance découle de l'étude de l'intelligence en tant que construit scientifique et il varie en fonction de l'époque et de l'environnement intellectuel qui lui donnent une certaine forme. Sapon-Shevin (1994) soutient que l'hétérogénéité présente parmi les élèves dans le contexte scolaire, a conduit à la formation de catégories dichotomiques dans le milieu académique, ainsi une fois l'existence d'un haut potentiel s'est imposée, on a commencé à rechercher des élèves possédant ce talent et à dresser une liste des caractéristiques spécifiques à l'enfant doué·e, même si celles-ci s'avéraient peu réalistes. Parekh *et al.* (2018), en analysant l'influence des facteurs raciaux et socio-économiques sur l'identification des élèves HPI, ont trouvé des données qui suggèrent une plus grande probabilité de cette identification chez les élèves blanc·he·s et dont les parents occupent des emplois élevés dans la hiérarchie sociale. Selon eux·elles, cela pourrait suggérer que le concept de talent est socialement construit et reflète la hiérarchie sociale plutôt que des différences cognitives innées.

En conclusion, la définition du haut potentiel reste un sujet de controverse, car elle varie selon que l'intelligence soit conceptualisée de manière générale (c'est-à-dire comme une compétence globale) ou spécifique (divisée et mesurée dans différents domaines), tout comme sa conceptualisation tend à varier dans le temps et selon la position géographique (Rutigliano et Quarshie, 2021). Même s'il ne sera pas abordé plus en détail pour des raisons d'espace, il faut également tenir compte du fait qu'une partie des chercheur·euse·s conteste le concept même de haut potentiel, comme si nous avions créé une nouvelle catégorie pathologique ou extraordinaire qui n'a pas lieu d'exister (Borland, 1997 ; Parekh *et al.*, 2018 ; Sapon-Shevin, 1994).

1.2. Comment déceler le haut potentiel

Les méthodes d'identification du HPI et les programmes mis en œuvre dans les écoles reposent sur la définition du haut potentiel. Pendant longtemps, les résultats scolaires ont été considérés comme indicateur de talent et les tests de QI ont été privilégiés comme unique méthode d'identification (Rutigliano et Quarshie, 2021). L'utilité de ces mesures

psychométriques est indéniable (Quartier *et al.*, 2019), cependant, comme cela a été expliqué dans le sous-chapitre 1.1, cette méthode est en partie remise en question. Il ressort de la recherche la nécessité de considérer d'autres données qualitatives (Pereira-Fradin *et al.*, 2010). Seulement une évaluation multifactorielle permettrait en effet de prendre en compte tous les potentiels et de créer des parcours éducatifs mieux adaptés aux besoins spécifiques de ces élèves HPI (Grégoire, 2009).

Aujourd'hui, dans plusieurs pays, l'utilisation de méthodes d'identification multiples et plus individuellement adaptables est encouragée (Rutigliano et Quarshie, 2021). Toutefois, en l'absence d'une définition commune du haut potentiel, il appartient à chaque pays de développer sa propre conceptualisation et sa propre manière de qualifier ceux qu'il considère comme étant à haut potentiel (Rutigliano et Quarshie, 2021).

Malgré les intentions d'élargir le concept, l'identification du HPI repose encore aujourd'hui principalement sur la recherche d'un certain score de QI (Lautrey, 2004a). Il est donc important de clarifier la manière dont la conception de cette notion a évolué au fil du temps.

1.2.1. Qu'est-ce que l'intelligence ?

L'intelligence est un concept complexe et controversé. On peut toutefois résumer les théories classiques de l'intelligence en deux courants principaux : la conception unitaire de l'intelligence et celle multidimensionnelle (Costa, 2013).

Le premier paradigme soutient que les compétences cognitives d'une personne peuvent être décrites par un résultat global unique (Costa, 2013). L'un des représentants de cette vision est Spearman (1927), qui a découvert que les scores obtenus aux différents tests cognitifs ont tendance à être corrélés, et considère donc l'existence d'un facteur général d'intelligence (facteur g) qui résume les performances générales d'un individu dans toutes les tâches cognitives. Binet et Simon (1904), quant à eux, ont élaboré la première échelle métrique de l'intelligence dans le but d'identifier les enfants ayant des difficultés scolaires (Goudeau et Duru-Bellat, 2024). L'unité mesurée initialement correspondait à « l'âge mental ». Elle a ensuite été remplacée par le calcul du QI qui établit le rapport entre l'âge mental et l'âge réel (Costa, 2013).

La conception multidimensionnelle soutient, en revanche, que l'intelligence est constituée de plusieurs dimensions plus ou moins indépendantes et que, par conséquent, les performances d'un individu ne peuvent être décrites par un résultat unique (Costa, 2013). Thurstone (1931) identifie dans ses études différentes capacités indépendantes, appelées aptitudes primaires (comme la compréhension verbale, la fluidité verbale, l'aptitude spatiale, etc.). Par la suite, plusieurs tests factoriels ont été conçus pour mesurer les différentes dimensions de

l'intelligence (Goudeau et Duru-Bellat, 2024). Le débat entre conception unitaire et multifactorielle de l'intelligence est contourné grâce à la création de modèles hiérarchiques de l'intelligence, qui soutiennent qu'il existe un facteur g commun à tous les domaines cognitifs, mais aussi des facteurs spécifiques (Goudeau et Duru-Bellat, 2024). L'intelligence est actuellement conceptualisée par le modèle à trois niveaux de Cattell-Horn-Carroll, qui considère qu'elle est due en partie au facteur général, en partie à huit grandes formes d'intelligence, mais aussi à plusieurs autres facteurs primaires spécifiques (Lautrey, 2004a).

Cependant, un autre modèle très en vogue est celui de la théorie Triarchique de Sternberg (1985), qui décrit des composantes indépendantes qui permettant d'observer un profil de compétences plutôt qu'un score global de QI. L'auteur soutient que l'intelligence est composée de trois dimensions : analytique, créative et pratique (Costa, 2013). Selon cette théorie, les individus doués excellent dans différents types d'activités : une personne douée de créativité est capable de découvertes et d'inventions, tandis qu'une personne douée de talent pratique réussit bien à utiliser les stimuli provenant de l'expérience (Louis *et al.*, 2000).

Cette évolution a certainement un impact sur la définition du haut potentiel, car l'identification peut se concentrer uniquement sur la recherche d'un certain QI ou sur des formes d'intelligence différentes, qui nécessitent d'autres types d'évaluation (Lautrey, 2004a). Dans le sens de Sternberg (1985), mais aussi de Gagné (2000) et Renzulli (2005), le concept peut être étendu pour distinguer différents potentiels.

1.2.2. Les principales méthodes d'identification

Dans la pratique, le processus d'identification commence presque toujours par des signalements de la part des parents ou des enseignant·e·s qui, sur la base du comportement de l'enfant, décident de contacter un·e psychologue (Planche, 2008). Le·le professionnel·le fait passer des tests d'intelligence ou de fonctionnement cognitif à l'enfant (Revol et Bléandonu, 2012), dans le but de le situer par rapport à un critère spécifique (QI) (Pereira-Fradin *et al.*, 2010). Malgré tout, à l'heure actuelle, le QI est l'outil le plus fiable, et il fournit un grand nombre d'informations essentielles sur la personne (Terrassier et Gouillou, 2019). Le WISC-V (Wechsler, 2014) est l'un des tests d'intelligence les plus utilisés pour évaluer le haut potentiel chez les enfants de six à 16 ans. Mais il existe de nombreux autres tests pour chaque tranche d'âge, notamment le KABC-II (Kaufman et Kaufman, 2004), ou encore la Wechsler Preschool and Primary Scale of Intelligence (WPPSI-III) (Wechsler, 1991).

Le problème de l'identification classique est qu'un QI élevé ne suffit pas pour développer pleinement des performances extraordinaires ; d'autres facteurs internes et externes devraient être pris en compte, comme la motivation, la créativité, le soutien et les opportunités disponibles pour l'enfant (Rutigliano et Quarshie, 2021). Pour saisir ces facteurs, il faudrait

procéder à une identification multidimensionnelle (Caroff *et al.*, 2006). Cette évaluation nécessite tout d'abord d'élargir le diagnostic à tous les domaines où le haut potentiel peut s'exprimer et d'étudier les facteurs qui pourraient déterminer le développement des hautes capacités, en se référant à des modèles tels que ceux de Renzulli (2005) et Gagné (2000). Par ailleurs, il faudrait recueillir des informations sur l'enfant auprès de différentes sources, telles que les enseignant·e·s, les parents et les pair·e·s. Enfin, il serait approprié d'utiliser différents outils d'évaluation, qui comprennent non seulement les tests classiques, mais aussi, par exemple des tests de créativité ou d'engagement (Caroff *et al.*, 2006).

En ce sens, dans le processus d'identification, le·la professionnel·le dispose également de la possibilité de procéder à un bilan psychologique de l'enfant et d'obtenir un profil différencié qui garantit une meilleure connaissance de ses capacités (Pereira-Fradin *et al.*, 2010). Cette pratique n'est pas standardisée comme l'approche précédente, elle cherche à dépasser les limites des tests en s'adaptant au sujet et en approfondissant les connaissances que l'on peut en avoir (Caroff, 2004). Il existe également des grilles d'observation et des questionnaires pour les enseignant·e·s/parents, développés afin d'identifier les productions des élèves et leurs compétences. Malheureusement, ceux-ci sont actuellement peu utilisés (Pereira-Fradin *et al.*, 2010). La littérature scientifique soutient qu'il serait préférable d'utiliser plusieurs méthodes en même temps, afin d'obtenir un bilan plus complet, nécessaire pour surmonter les limites observées jusqu'à présent dans la définition et l'identification du HPI (Revol et Bléandonu, 2012). Toutefois, cette procédure multidimensionnelle, privilégiée par certain·e·s, n'est pas universelle : chaque pays et chaque spécialiste tend à adopter des méthodes différentes (Caroff, 2004).

Enfin, pour identifier un HPI, il serait utile de disposer d'une liste de caractéristiques typiques à cette population, ce qui se révèle difficile (Brasseur *et al.*, 2021). Il existe certainement des particularités liées au développement cognitif, mais les profils des personnes à haut potentiel sont trop hétérogènes pour pouvoir en tirer des critères fixes. Étant donné cette hétérogénéité, au lieu de parler d'identification du haut potentiel, il conviendrait de parler d'identification d'un fonctionnement spécifique (Brasseur *et al.*, 2021). Une analyse approfondie des caractéristiques émotionnelles, relationnelles et comportementales est alors rendue nécessaire afin de comprendre pleinement ces élèves et proposer des pistes pédagogiques appropriées ; ce que ne rend pas possible la seule évaluation du QI (Zanetti et Sparaciari, 2023).

1.2.3. Les caractéristiques des élèves HPI

Comme mentionné précédemment, il ne semble pas exister de *check-lists* des caractéristiques qui soient scientifiquement valables, étant donné l'hétérogénéité de la population (Brasseur *et*

al., 2021). Cependant, plusieurs expert·e·s ont remarqué certaines particularités récurrentes en plus de celles déjà connues, à savoir des capacités cognitives supérieures à la norme (CSPS, 2021). La connaissance de ces particularités peut être utile pour mieux comprendre l'enfant, pour amorcer le processus d'identification et pour adopter des pratiques éducatives spécifiques, en lien à ses besoins et à son fonctionnement (Planche, 2008). Toutefois ces caractéristiques ne se manifestent ni systématiquement ni exclusivement chez les enfants à haut potentiel et, prises seules, elles ne permettent pas d'établir un diagnostic fiable (Planche, 2008). Partant de ce principe, on observe ces particularités principalement au niveau du développement de l'enfant, du raisonnement, de la mémoire et au niveau psychologique.

En ce qui concerne le développement de ces enfants, les recherches en neuropsychologie ont mis en évidence des particularités par rapport au fonctionnement cérébral : notamment le fait que le cerveau, plus précocement mature, leur permet d'acquérir plus tôt le langage, la lecture, l'écriture, et la marche (Brasseur *et al.*, 2021). Au sein de cette population, il est fréquent que l'acquisition du langage soit plus rapide : les premiers mots apparaissant vers l'âge de 12 mois et les premières phrases vers 18 mois (Loureiro *et al.*, 2010). On peut aussi observer une absence de langage jusqu'à deux ans, suivie d'un apprentissage fulminant de phrases complexes (Vaivre-Douret, 2004). Par conséquent, même en lecture et en écriture, ces enfants présentent fréquemment des capacités spontanées et précoces (Loureiro *et al.*, 2010). Cependant, du point de vue de la motricité, on remarque qu'ils·elles ont des capacités précoces dans la petite enfance, mais présentent souvent des difficultés motrices pendant la scolarité, pouvant les amener à rencontrer des difficultés graphiques en raison d'une motricité trop lente par rapport à la pensée (Loureiro *et al.*, 2010). Le décalage qui se crée entre le développement intellectuel et le développement moteur est défini par Terrassier (2020) en termes de dyssynchronie, pour indiquer que le dernier système n'est pas synchrone avec le premier. Ce terme est également utilisé par l'auteur pour décrire de manière générale le développement hétérogène et non linéaire fréquent chez les enfants HPI, lesquel·les ont tendance à développer une intelligence avancée dans certains domaines et pas dans d'autres (Terrassier, 2020).

En ce qui concerne le raisonnement, les élèves HPI ont souvent une plus grande vitesse de compréhension et de bonnes capacités de traitement de l'information, de sorte que le cerveau est activé de manière intense (CSPS, 2021). Ces enfants ont tendance à comprendre facilement les nouveaux concepts et n'aiment pas les routines et les répétitions. Ils·elles sont motivé·e·s et capables de soutenir l'effort intellectuel et ont généralement besoin de comprendre les concepts plus en profondeur que leurs pair·e·s. Ils·elles aiment la complexité dans l'apprentissage, que l'on retrouve par exemple dans les stratégies à appliquer pour jouer aux échecs ou dans la création d'histoires compliquées (CSPS, 2021). L'intérêt pour ces

activités provient d'un plaisir éprouvé dans des situations complexes, qui s'avèrent particulièrement stimulantes à leurs yeux (Brasseur *et al.*, 2021). De plus, ces élèves ont souvent du mal à verbaliser le cheminement de pensée utilisé, par exemple pour résoudre un problème de mathématiques, car leur réflexion est plus directe et ne comporte souvent pas d'étapes intermédiaires de raisonnement (Terrassier, 2020).

Au niveau de la mémoire, ces élèves sont souvent décrit·e·s comme ayant une mémoire à long terme et une mémoire de travail très efficaces par rapport à la norme (CSPS, 2021). Par exemple, certain·e·s se souviennent des informations principales d'un texte après une seule lecture du document (CSPS, 2021). La facilitation de la mémorisation est due au fait que ces élèves parviennent davantage à relier les nouveaux concepts à des expériences et des apprentissages antérieurs (Brasseur *et al.*, 2021). Ce fonctionnement est particulièrement performant lorsque la personne a de l'intérêt et de la motivation et ne présente pas de troubles associés (CSPS, 2021).

Enfin, les caractéristiques psychologiques et sociales de ces personnes restent controversées. Plusieurs auteur·e·s (CSPS, 2021 ; Loureiro *et al.*, 2010 ; Revol *et al.*, 2004 ; Terrassier, 2020) soutiennent que les enfants HPI présentent un écart plus important entre le développement cognitif et le développement socio-émotionnel, ce qui pourrait entraîner des difficultés d'adaptation et des problèmes psychologiques. Ces enfants ont tendance à vivre intensément leurs émotions, faisant l'expérience d'une sorte d'hypersensibilité qui peut les conduire à la dépression, à l'anxiété ou à des troubles du sommeil (Revol *et al.*, 2004). Cela s'explique par le fait que, compte tenu de leurs capacités cognitives et de leurs connaissances, ils·elles s'interrogent et s'inquiètent davantage sur des questions existentielles telles que la mort, les catastrophes et les injustices, dans l'intention de tout comprendre (CSPS, 2021). De plus, Terrassier (2020) parle de dyssynchronie sociale pour désigner un décalage entre le développement intellectuel et les compétences sociales fréquent chez l'enfant HPI. En ce sens, l'enfant peut éprouver de la frustration ou un retrait social ; en raison de cette hétérogénéité dans son développement. En outre, l'enfant à haut potentiel peut également se rendre compte qu'il·elle ne partage pas les mêmes centres d'intérêt que ses camarades ou avoir l'impression de ne pas être compris·e (Loureiro *et al.*, 2010), ce qui peut entraîner des difficultés d'intégration (CSPS, 2021).

En revanche, d'autres auteur·e·s soutiennent qu'il n'y a pas plus de problèmes psychologiques chez les enfants à haut potentiel que chez leurs pair·e·s (Grégoire, 2009). Guénolé et Baleyte (2017) soutiennent que la première perspective va à l'encontre du principe selon lequel les capacités cognitives contribuent à l'adaptation sociale et à la réduction du stress : grâce à une meilleure compréhension de soi et des autres, à la capacité de résoudre des problèmes et d'appliquer des stratégies. Plusieurs études comparant l'état psychologique des enfants HPI

et de leurs pair·e·s, montrent des compétences égales ou supérieures en faveur des enfants à haut potentiel (Francis *et al.*, 2016 ; Loureiro *et al.*, 2010 ; Ramus, 2024 ; Terman, 1926). Donc, selon cette perspective, il ne semble pas y avoir de caractéristiques spécifiques et surtout négatives en ce qui concerne la satisfaction personnelle, l'adaptation sociale, les problèmes émotionnels et comportementaux ; du moins pas plus que chez les personnes ayant un QI normal (Guénolé et Baleyte, 2017).

En conclusion, les recherches actuellement disponibles donnent des résultats contradictoires, et il faudrait mener des études supplémentaires pour comprendre s'il existe effectivement une différence sur le plan socio-émotionnel et psychologique (Brasseur *et al.*, 2021).

1.3. L'identification du HPI et ses implications éducatives

Les caractéristiques qui viennent d'être décrites montrent que le haut potentiel ne concerne pas seulement le niveau cognitif, mais peut également se rapporter aux domaines émotionnel, relationnel, comportemental ou de développement (Vauthier, 2024). En l'absence de reconnaissance, ces particularités peuvent se manifester à l'école et devenir une source d'incompréhension pour les enseignant·e·s ou de malaise scolaire pour les élèves (Vauthier, 2024). Au contraire, une identification du fonctionnement de l'enfant, peut permettre d'anticiper l'apparition de problèmes scolaires, améliorant ainsi la qualité de leur développement (Revol et Bléandonu, 2012).

L'identification du haut potentiel ne doit pas être systématique, mais semble particulièrement importante pour les élèves en difficulté, car elle permet de mettre en place un soutien à plusieurs niveaux : scolaire, familial, thérapeutique (Tordjman *et al.*, 2018). Au niveau scolaire, en effet, l'identification d'un potentiel élevé ainsi que d'autres particularités au niveau du développement (TDA/H, autisme, troubles de l'apprentissage) ; permet généralement d'adopter des programmes éducatifs spécifiques et différenciés (Rutigliano et Quarshie, 2021).

En reprenant la théorie de Gagné (2000), selon laquelle le don se transforme en talent grâce à l'engagement et à un environnement favorable, on comprend que la transformation entre le don et le talent n'est pas quelque chose de dichotomique, mais correspond à un processus continu (Rutigliano et Quarshie, 2021). L'environnement et le système scolaire peuvent avoir un impact sur ce processus, de sorte que si un·e élève est laissé·e pour compte, cela peut avoir pour conséquence assez prévisible un rendement scolaire insuffisant (Rutigliano et Quarshie, 2021). L'enseignant·e joue un rôle important dans ce processus, car, s'il·elle est suffisamment formé·e, il·elle peut reconnaître leurs particularités et les aider à exprimer leur potentiel (Tordjman *et al.*, 2018).

Trouver un consensus sur la manière d'agir face au haut potentiel est devenu une question cruciale (Grégoire, 2010). En se référant exclusivement au QI, on risque d'exclure des élèves qui présentent des profils plus hétérogènes ou n'ont de potentiel que dans certains domaines ; de pratiques pédagogiques qui pourraient leur être bénéfiques (Clobert, 2024). De plus, l'usage de ce seul test risque d'empêcher l'identification des élèves HPI présentant une double exceptionnalité (comme dans le cas d'une comorbidité entre HPI et troubles du développement). En effet, dans les tests d'intelligence, ces troubles peuvent masquer le potentiel, ne permettant pas à l'enfant de bénéficier du soutien approprié (Zanetti et Sparaciari, 2023).

En conclusion, les nouvelles théories qui ont été développées ouvrent certainement de nouvelles perspectives pour ces enfants ; mais en remettant en question les critères classiques d'identification, elles remettent aussi en partie en question la notion même de haut potentiel (Grégoire, 2010). Dans ce sens, on peut comprendre la complexité de ce phénomène, qui nécessitera certainement une étude plus approfondie à l'avenir.

2. La prise en charge des élèves HPI à l'école

Il n'est pas rare d'entendre que certain·e·s élèves HPI, malgré leurs capacités cognitives élevées, sont confronté·e·s à un parcours scolaire problématique (Terrassier et Gouillou, 2019). Dans le cadre d'une politique scolaire inclusive où l'école accueille tous·tes les élèves indépendamment de leurs difficultés, une pédagogie personnalisée est actuellement recommandée, afin de répondre aux besoins spécifiques de chacun·e (Clobert, 2024). Dans cette optique, plusieurs approches pédagogiques ont été conceptualisées afin de mieux adapter l'école aux particularités des élèves (Nicholas *et al.*, 2024).

En mettant l'accent sur le cas des enfants HPI afin de comprendre quelles pratiques pédagogiques peuvent être adoptées, il est important d'analyser d'abord les difficultés qu'ils·elles rencontrent et, par conséquent, leurs besoins spécifiques. À cette fin, le présent chapitre aborde la deuxième question de recherche, à savoir : *comment l'école pourrait-elle adapter ses pratiques éducatives afin de répondre aux besoins des enfants HPI et favoriser le développement de leur potentiel ? Que sait-on de l'efficacité de ces pratiques ?* Tout d'abord, les problèmes les plus fréquemment rencontrés par ces élèves dans l'école traditionnelle sont analysés (cf. sous-chapitre 2.1.), puis, en fonction de ces derniers, les besoins qui devraient être satisfaits sont identifiés (cf. sous-chapitre 2.2.). Ensuite, les pratiques pédagogiques spécifiques qui ont été développées pour cette population sont définies (cf. sous-chapitre 2.3.) et les principaux effets de ces pratiques sont résumés (cf. sous-chapitre 2.4.) à l'aide d'une matrice (cf. tableau 1)

2.1. L'HPI à l'école régulière

En général, on constate un consensus sur le fait que ces enfants ne rencontrent pas plus de difficultés scolaires que leurs pair·e·s. Toutefois, la recherche a mis en évidence différents aspects problématiques de cette scolarisation (CSPS, 2021). Les problèmes auxquels un·e élève HPI est confronté·e tiennent au fait qu'il·elle n'apprend généralement pas de la même manière que ses camarades et qu'il·elle présente des caractéristiques spécifiques (cf. sous-chapitre 1.2.3.) qui, peuvent entrer en conflit avec le système éducatif (Terrassier et Gouillou, 2019).

Tout d'abord, Terrassier (2018) soutient que le système scolaire traditionnel est conçu pour favoriser les élèves ayant un QI moyen, les programmes étant adaptés à leur processus d'acquisition. Pour l'élève HPI, ce programme correspond à des connaissances minimales, inférieures à ses capacités, et représente un risque d'inhibition de son potentiel. De même, dans un rapport axé sur le haut potentiel, la Fondation centre suisse de pédagogie spécialisée (2018), souligne que ces élèves peuvent connaître un décalage à l'école, en raison d'un rythme d'apprentissage trop lent par rapport à leurs capacités. En même temps, la méthode d'apprentissage et de résolution de problèmes proposée, peut différer de celle utilisée par ces élèves, qui, comme il a été dit précédemment, ont besoin de plus de complexité (CSPS, 2021).

Il faut prendre en compte que si l'élève n'est pas suffisamment stimulé·e et que l'enseignement est très facile, cela peut entraîner un désintérêt pour l'école, de l'ennui, de la souffrance et des comportements inappropriés (Terrassier, 2020). De plus, un système scolaire peu stimulant ne permet pas de proposer des défis capables de susciter la motivation nécessaire pour activer adéquatement le processus mnésique de ces élèves, qui pourrait à l'inverse être particulièrement performant avec des mesures appropriées (Grégoire, 2009).

L'élève HPI peut également vivre une dyssynchronie (Terrassier, 2020) dans le développement de ses capacités, se révélant plus précoce dans certains domaines mais pas dans d'autres. Si le décalage qui en résulte n'est pas compris par le système scolaire, l'enfant, ne se sentant pas reconnu·e et ne trouvant pas sa place, peut éprouver de la frustration ou de l'anxiété par rapport à l'apprentissage, ou se trouver en difficulté lorsqu'il·elle effectue des tâches qu'il·elle ne parvient pas à maîtriser aussi facilement que d'autres aspects (CSPS, 2021).

D'un point de vue psychologique et émotionnel, la littérature scientifique ne trouve pas de consensus sur les caractéristiques propres à ces élèves (Brasseur *et al.*, 2021). Cependant, à l'école, ces enfants peuvent connaître un décalage avec leurs pair·e·s en termes de rythme et de centres d'intérêt, et peuvent donc rencontrer des difficultés à s'intégrer (CSPS, 2021). Pour ne pas être rejeté·e·s par leurs pair·e·s, ils·elles peuvent modifier et diminuer leurs

performances scolaires (Clobert, 2024), dissimulant ainsi leur potentiel (Grégoire, 2009). La fausse image de soi qui peut se créer, découle souvent d'une non-identification, qui a pour conséquence la réduction des capacités propres à l'individu, pour correspondre à la norme (Terrassier et Gouillou, 2019). De plus, ces interactions sociales peuvent développer une peur de la réussite et une perte de confiance en soi (CSPS, 2021).

Il faut également tenir compte du fait que les enseignant·e·s ne sont souvent pas suffisamment formé·e·s pour identifier et gérer le haut potentiel dans les classes, de sorte que l'éducation peut ne pas répondre aux besoins spécifiques de ces élèves (Terrassier et Gouillou, 2019). Par exemple, les enseignant·e·s peuvent avoir des attentes mal calibrées (trop élevées ou trop faibles) à l'égard de ces élèves (CSPS, 2021). Terrassier (2020) parle alors d'effet Pygmalion négatif : l'enseignant·e, n'ayant pas conscience du haut potentiel de l'élève, attend de lui·elle des performances moyennes ou inférieures à son potentiel, ce qui conduit l'élève à se conformer à ces représentations et à ne pas développer son potentiel.

2.2. Les besoins des élèves HPI

En fonction des caractéristiques les plus fréquemment associées à cette population (cf. sous-chapitre 1.2.3.) et des difficultés rencontrées dans l'école traditionnelle (cf. sous-chapitre 2.1.), plusieurs chercheur·euse·s ont mis en évidence des besoins spécifiques qui doivent être satisfaits pendant le parcours scolaire des élèves HPI.

Tout d'abord, ces élèves ont des profils particulièrement différents les un·e·s des autres et ont donc besoin de réponses éducatives qui tiennent compte de cette diversité. Cela implique que leurs enseignant·e·s doivent les connaître et comprendre leurs particularités (Terrassier, 2009). On pourrait donc parler d'un besoin de reconnaissance, compris comme un regard bienveillant, et d'une analyse spécifique de leur situation de la part des enseignant·e·s (Delaubier, 2002).

Par ailleurs, on constate le besoin de satisfaire une grande curiosité, le besoin d'une plus grande complexité et enfin de rapidité dans l'apprentissage (Terrassier et Gouillou, 2019). Ces besoins impliquent que l'élève doit pouvoir trouver des réponses à ses questions en classe, qu'il·elle soit confronté·e à des tâches suffisamment stimulantes et complexes, réalisées à un rythme adapté et capables d'attirer son attention et son intérêt (Delaubier, 2002). Pour être bénéfique, l'apprentissage doit être conçu de manière à suivre l'approche intuitive et synthétique de la pensée et de l'apprentissage utilisée par ces élèves (Vauthier, 2024).

Le développement d'un haut potentiel n'est pas automatique, il nécessite la présence d'activités appropriées (Sgambelluri, 2019). Vygotsky (1978), parle de zone de développement proximal, pour décrire la distance entre le niveau de développement actuel et le niveau de

développement potentiel, qui peut être atteint avec l'aide d'un·e enseignant·e. Offrir des tâches légèrement supérieures aux compétences actuelles de l'enfant, tout en lui apportant un soutien, sont des éléments importants pour s'assurer qu'il·elle développe ce potentiel (Sgambelluri, 2019). En même temps, des tâches trop faciles peuvent mener à l'ennui (Laval, 2019). Dans le cas spécifique des élèves HPI, leur niveau actuel peut être différent de celui de leurs camarades, et ils·elles sont donc plus susceptibles de recevoir des devoirs moins stimulants et moins articulés à leurs capacités (Vinci et Sgambelluri, 2020).

Enfin, bien que l'on ne comprenne pas exactement la spécificité émotionnelle de ces élèves, on remarque qu'ils·elles tiennent à se surinvestir dans des domaines intellectuels éloignés des compétences requises dans la vie quotidienne (Delaubier, 2002). En ce sens, à l'école, il pourrait être nécessaire de développer davantage les compétences sociales, affectives, corporelles et morales ; par exemple en apprenant à travailler en groupe, en travaillant sur les compétences pratiques, en apprenant à dessiner, en faisant des activités motrices, etc. (Delaubier, 2002). De plus, travailler sur la relation avec ses camarades pourrait permettre à l'élève de ne pas avoir peur de la réussite et d'être socialement intégré·e dans la classe (Clobert, 2024).

Cependant, ces besoins ne peuvent être satisfaits que si les enseignant·e·s sont familiarisé·e·s avec la notion de haut potentiel et si leur comportement envers les élèves HPI est positif. C'est pourquoi un besoin supplémentaire se fait sentir, à savoir disposer d'enseignant·e·s mieux formé·e·s pour identifier et soutenir ces élèves, sur la base des résultats de la recherche (Laine et Tirri, 2015). De cette manière, il serait possible de contourner certains problèmes tels que l'effet Pygmalion négatif (Terrassier, 2020) ou de surveiller une éventuelle désynchronisation dans le développement et d'adopter les mesures nécessaires pour aider l'élève (Terrassier, 2020).

2.3. Les programmes éducatifs pour les élèves HPI

Afin de répondre aux besoins de chaque élève et de favoriser l'épanouissement de tous·tes, les politiques nationales et la recherche en éducation s'efforcent de garantir des parcours éducatifs qui tiennent compte de la diversité des élèves (Rutigliano et Quarshie, 2021). Il existe actuellement plusieurs programmes pédagogiques pour les élèves HPI, qui varient en fonction des besoins de l'enfant et des disponibilités de l'école (Tordjman *et al.*, 2018). L'objectif de ces mesures est de garantir aux élèves HPI une croissance harmonieuse par rapport à leurs particularités, de maximiser leur potentiel, mais aussi d'éviter un éventuel malaise (Sgambelluri, 2019). Tordjman *et al.* (2018) soulignent que ces mesures peuvent éviter un désinvestissement scolaire, en créant un environnement scolaire motivant et stimulant, capable de prendre en compte les centres d'intérêt de ces élèves.

Parmi les pratiques pédagogiques les plus récurrentes dans la littérature scientifique, on trouve les programmes d'enrichissement, d'accélération et de regroupement (Mangione et Maffei, 2014).

2.3.1. L'enrichissement

Les programmes d'enrichissement sont une extension horizontale du projet scolaire, ils prévoient un plus grand approfondissement de la matière, en fonction des capacités de l'enfant (Rutigliano et Quarshie, 2021). Par rapport au curriculum classique, des concepts qui ne sont généralement pas inclus sont approfondis et élargis (Worrell *et al.*, 2019). Ces changements apportés au contenu de l'enseignement ont pour objectif de garantir une stimulation intellectuelle accrue et une adaptation aux besoins des élèves HPI (Clobert, 2024). Dans ces programmes, il est possible de travailler sur la complexité (avec des tâches plus difficiles), sur la profondeur (en approfondissant un domaine d'études) ou sur la diversité (en acquérant des connaissances plus variées) (Clobert, 2024).

L'enrichissement a lieu en classe, mais il peut également être mis en place en dehors de l'école, par exemple dans le cadre d'activités extrascolaires (Bléandonu, 2009). L'objectif de ces programmes est de profiter du temps restant dû à la progression plus rapide des élèves HPI, pour leur fournir des activités supplémentaires (Lautrey, 2004b). Cependant, il convient de noter que le programme de l'année suivante n'est pas proposé, mais que l'éducation se concentre sur la possibilité d'élargir les concepts de l'année en cours avec des informations « enrichissantes » (CSPS, 2021). Ces activités ne sont pas uniquement axées sur le développement des compétences cognitives, mais aussi sur le développement de la créativité, le travail collaboratif, des activités artistiques, etc. (Lautrey, 2004b).

Un exemple de programme d'enrichissement est le *School Wide Enrichement Model* (SEM) de Renzulli (Renzulli et Reis, 2018). De cet auteur a été précédemment expliqué le modèle des Trois anneaux (Renzulli, 2005), qui souligne la nature dynamique du haut potentiel en le décrivant comme une interaction complexe entre des capacités supérieures à la norme, l'engagement et la créativité. Sur la base de cette théorie, le SEM propose des activités d'enrichissement visant à développer le potentiel de tous·tes les élèves HPI, y compris ceux·celles qui ne répondent pas nécessairement aux critères classiques (Renzulli et Reis, 2018). Le SEM maintient les élèves dans les classes normales, mais propose trois types d'activités d'enrichissement. Le premier type concerne des activités d'exploration qui exposent l'élève à des informations stimulantes (telles que des conférences, des visites, le développement de divers thèmes, etc.) (Lautrey, 2004b). Le deuxième type concerne des activités d'entraînement visant à développer les compétences cognitives, créatives, le raisonnement critique, la méthodologie et le dialogue. Enfin, le troisième type concerne la

réalisation d'un projet personnel, dans lequel l'élève effectue un travail individuel dans un domaine d'intérêt (Lautrey, 2004b). Ensemble, ces trois types d'activités doivent donner la possibilité d'élargir les intérêts, de développer une approche intellectuelle et d'aider l'élève à traduire cette approche en une recherche individuelle (Renzulli et Reis, 2018).

2.3.2. L'accélération

L'accélération tend plutôt à étendre le programme de manière plus verticale, ce qui permet à l'élève HPI d'aborder plus tôt les contenus et le curriculum classique (Rutigliano et Quarshie, 2021). L'idée qui sous-tend ces approches est que les élèves HPI progressent plus rapidement que leurs camarades dans leur apprentissage (Worrell *et al.*, 2019). Ainsi, si les programmes d'enrichissement utilisent le temps restant en raison d'un apprentissage plus rapide, pour approfondir et élargir les connaissances de l'élève ; les programmes d'accélération utilisent quant à eux, ce temps pour permettre de suivre le parcours scolaire en moins de temps (Lautrey, 2004b).

L'objectif de ces programmes est de faire progresser les élèves HPI en fonction de leur rythme et de leur motivation (Vinci et Sgambelluri, 2020) en évitant les répétitions et les problèmes qui peuvent en découler (à savoir des comportements perturbateurs, l'ennui, le désengagement) (Louis et Ramond, 2013). Deux formes principales d'accélération existent dans le parcours scolaire : l'accélération dans une ou plusieurs disciplines (accélération de la matière) ou l'accélération de niveau (appelée saut de classe) (Vinci et Sgambelluri, 2020). La première fait référence à une approche plus flexible et à une progression plus douce, car les élèves restent dans la classe normale mais peuvent progresser dans une matière où ils-elles sont particulièrement performant·e·s en apprenant des contenus prévus dans le programme des classes supérieures (Clobert, 2024). La seconde fait référence à une progression plus radicale, plaçant les élèves HPI dans des classes plus avancées (Vinci et Sgambelluri, 2020). L'accélération de niveau (ou saut de classe) est recommandée pour ceux·celles qui ont une capacité générale élevée dans toutes les matières scolaires, tandis que l'accélération de la matière est plus accessible à tous·tes car elle permet d'avancer uniquement dans une discipline où l'on est particulièrement performant·e (Worrell *et al.*, 2019).

L'un des plus grands programmes d'accélération existants est le *Study of Mathematically Precocious Youth* (SMPY) lancé par Stanley (1973) aux États-Unis. Initialement axé uniquement sur le haut potentiel en mathématiques, il a ensuite été élargi à la littérature, à l'informatique et aux sciences. Les élèves sélectionné·e·s pour ce type de programme bénéficient de différentes possibilités, notamment des cours supplémentaires, des cours intensifs, des cours du soir et d'été (Lautrey, 2004b). L'objectif est de permettre aux élèves de suivre le programme de manière accélérée et de terminer l'école plus rapidement. Cependant,

tous·tes les élèves à haut potentiel du programme ne sautent pas de classe, soit parce que les établissements scolaires n'en ont pas la possibilité, soit parce qu'eux·elles-mêmes et leur famille ne le souhaitent pas (Lautrey, 2004b).

2.3.3. Le regroupement

Le regroupement ou différenciation, propose de réunir les élèves en groupes (Clobert, 2024). Cela peut se faire au sein d'une même classe (regroupement intra classe), avec des élèves de classes différentes à des moments dédiés (regroupement inter classes), ou bien peut impliquer la création de classes de niveau, classes spéciales ou d'écoles pour enfants doué·e·s (Clobert, 2024 ; Vinci et Sgambelluri, 2020).

Le regroupement intra classe fait référence à un regroupement d'élèves d'une même classe (dans les écoles normales) qui, à certains moments de la semaine, sont réuni·e·s en fonction de leur niveau et effectuent alors des activités différentes selon leur groupe (Terrassier, 2020). Le regroupement inter classes prévoit pratiquement la même chose, mais à la différence que sont dans ce cas réuni·e·s de temps en temps, les élèves de l'école ayant un niveau scolaire commun (Terrassier, 2020). Ces programmes fondés sur la différenciation (des contenus, des activités, des processus, des produits) nécessitent de l'enseignant·e une capacité à identifier les différents besoins des élèves et à personnaliser l'apprentissage (Vinci et Sgambelluri, 2020). En revanche, les écoles spéciales ou les écoles pour enfants surdoué·e·s, prévoient la création de classes de niveau plus homogène afin de réduire les problèmes découlant d'un rythme trop différent entre les élèves dans les classes normales, ainsi que la gestion difficile par les enseignant·e·s d'une classe extrêmement hétérogène (Terrassier, 2020). Ces écoles suivent généralement le programme plus rapidement ou suppriment les contenus considérés comme déjà acquis, ce qui leur permet de gagner du temps (Lautrey, 2004b). Le regroupement dans des écoles pour élèves doué·e·s, bien qu'il semble être la solution la plus radicale, est utilisé dans certains pays comme les États-Unis, où des processus de sélection spécifiques sont prévus, tout comme l'accès ultérieur à des programmes intensifs de développement des talents (Bléandonu, 2009 ; Subotnik *et al.*, 2011).

Le regroupement peut donc couvrir un large éventail d'activités, allant de mesures moins radicales, telles que des moments en classe divisés par niveau, à la création de classes de niveau permanent ou de véritables écoles pour enfants surdoué·e·s (Passow, 1960). Outre la possibilité de suivre l'apprentissage avec des pair·e·s du même niveau et donc capables d'un processus d'acquisition similaire, l'un des objectifs du regroupement est de permettre aux élèves HPI de favoriser la fonction « miroir » (Siaud-Facchin, 2002), c'est-à-dire la possibilité de se comparer à des modèles (adultes ou pair·e·s) qui leur ressemblent et de se construire ainsi une image plus positive d'eux·elles-mêmes (Vinci et Sgambelluri, 2020).

2.4. Les effets des différents programmes pédagogiques

Afin de résumer les principaux résultats de ces programmes et de répondre à la deuxième question de recherche qui interroge leur efficacité, j'ai créé une matrice (voir Tableau 1). Celle-ci a été conçue comme un outil d'analyse permettant de comprendre quel type de programme pourrait être le plus adapté à chaque type d'élève.

Le choix de me concentrer sur ces trois programmes vient du fait qu'ils sont cités dans un nombre d'articles assez conséquent dans la littérature scientifique (Bléandonu, 2009 ; Clobert, 2024 ; Daeppen, 2003 ; Lautrey, 2004b ; Mangione et Maffei, 2014 ; Planche, 2008) et surtout, qu'ils sont accompagnés d'études qui tentent d'en établir la qualité. Notons cependant qu'il existe plusieurs autres stratégies qui peuvent être appliquées en classe, comme celle du tutorat (Louis et Ramond, 2013). Mais par manque de place et d'études associées, j'ai décidé de me concentrer sur ces trois programmes, qui sont les plus utilisés.

La matrice se lit de gauche à droite, dans cet ordre elle présente pour chacun des trois programmes : les objectifs de la mesure, les avantages et les inconvénients possibles. Les informations relatives aux avantages et aux inconvénients de ces pratiques sont analysées sur la page suivant la matrice, tandis que l'explication des objectifs se trouve au chapitre 2.3.

Tableau 1 :

Matrice d'analyse des programmes pédagogiques pour élèves HPI

Type de programme	Enrichissement	Accélération	Regroupement
Objectif du programme	Extension horizontale du curriculum : approfondissement de la matière (Rutigliano et Quarshie, 2021 ; Worrell <i>et al.</i>, 2019) Satisfaire les besoins de : complexité, profondeur (Lautrey, 2004a ; Louis et Ramond, 2013) Stimuler la pensée critique, les intérêts, le travail collaboratif et la créativité (Lubart et Georgsdottir, 2004 ; Renzulli et Reis, 2018)	Extension verticale du curriculum : apprentissage plus rapide (Lautrey, 2004b ; Rutigliano et Quarshie, 2021) Satisfaire les besoins de : rapidité, diminution des répétitions (donc l'ennui et de la frustration) (Louis et Ramond, 2013) A. de la matière : Amener l'élève à un niveau scolaire avancé A. de niveau (saut de classe) : Parcourir l'école en moins de temps	Réunir les élèves de même niveau : groupes de travail homogènes et différenciation (Bléandonu, 2009 ; Terrassier, 2020) Satisfaire les besoins de : stimulation intellectuelle, différenciation des contenus et des activités (Vinci et Sgambelluri, 2020)
Bénéfices du programme	Effet positif modéré sur les performances scolaires (Kulik et Kulik, 1992 ; Tordjman <i>et al.</i>, 2018) Aucun effet négatif sur l'estime de soi (Kulik et Kulik, 1992 ; Tordjman <i>et al.</i>, 2018) Bénéfique pour toute la classe (Reis <i>et al.</i>, 2007 ; Worrell <i>et al.</i>, 2019)	Effet positif sur les résultats scolaires, la motivation, le plaisir d'apprendre, l'acquisition de connaissances supplémentaires Probable : pas d'impact (ou impact positif) sur le développement socio-émotionnel (Bernstein <i>et al.</i>, 2021 ; Steenbergen-Hu et Moon, 2011)	Effet positif du fonctionnement miroir : stimulation accrue (Vinci et Sgambelluri, 2020) Apprentissage personnalisé en groupes homogènes : bénéfique pour les meilleur·e·s élèves (Gauvrit, 2014) 28.04.25 15:01:00
Inconvénients et risques du programme	Le rythme d'apprentissage est presque le même ; l'acquisition des connaissances n'est plus rapide (Gauvrit, 2014)	« Big-fish-little-pond », concept de soi académique faible (Marsh <i>et al.</i>, 1995) Exclusion d'élèves HPI sur la base du QI Probable : décalage socio-émotionnel avec les camarades, baisse des performances, lacunes dans l'apprentissage, impact de l'effort scolaire sur les loisirs, dyssynchronie émotionnelle (Bléandonu, 2009; CSPS, 2021; Luzzo, 2010)	Effet négatif sur les autres élèves : moins stimulés par l'absence des élèves HPI

Comme cela est souligné dans la première colonne verticale de la matrice (cf. Tableau 1), les programmes d'enrichissement ont l'avantage de permettre aux élèves HPI de suivre un parcours scolaire traditionnel, tout en leur offrant la possibilité d'utiliser le temps gagné grâce à un apprentissage plus rapide, visant à approfondir davantage la matière avec des activités qui couvrent leurs intérêts (Tordjman *et al.*, 2018). Grâce à ces pratiques, il est possible de répondre au besoin de complexité des élèves, en créant des liens transdisciplinaires et en leur offrant des opportunités qui garantissent l'application des connaissances dans différents domaines (Louis et Ramond, 2013). Il s'agit aussi de répondre au besoin souvent exprimé par ces élèves d'apprendre les concepts de manière plus approfondie (Lautrey, 2004b). De plus, les élèves qui participent au SEM ont plus d'occasions d'explorer, de développer leurs capacités créatives et leur esprit critique, mais aussi de réaliser un projet individuel en fonction de leurs intérêts (Renzulli et Reis, 2018). Dans le but de développer la créativité à travers l'éducation, les programmes d'enrichissement se révèlent donc très propices à ce projet, notamment grâce à la diversité des activités proposées. Ils se différencient donc par-là des programmes d'accélération, au sein desquels la créativité semble être laissée de côté (Lubart et Georgsdottir, 2004).

Comme indiqué dans la section portant sur les avantages de l'enrichissement (cf. Tableau 1), Kulik et Kulik (1992), en analysant 25 expériences où des programmes d'enrichissement avaient été évalués, ont constaté un effet positif modéré de ces pratiques sur les résultats scolaires. Pour cinq de ces expériences, un effet non significatif sur l'estime de soi des élèves a été observé. Tordjman *et al.* (2018) ont également constaté que l'effet moyen des performances scolaires pour ce programme est positif et de taille modérée. Ils-elles ont aussi constaté l'absence d'effet sur l'estime de soi des élèves HPI. D'autres études ont tenté de déterminer l'efficacité de ces pratiques, mais des problèmes méthodologiques apparaissent souvent en raison de l'absence d'un groupe de contrôle adéquat (Lautrey, 2004b). Même si les études sur les programmes d'enrichissement sont limitées, les résultats disponibles suggèrent des effets positifs, bien que modérés, en ce qui concerne les activités réalisées lors des séances d'enrichissement.

Aux États-Unis, Reis *et al.* (2007) ont mené une étude visant à examiner les effets d'un programme d'enrichissement en lecture sur une population d'élèves hétérogène. À la suite des activités d'enrichissement, ils-elles ont constaté des résultats significativement plus élevés en fluidité de lecture par rapport à la condition de contrôle. Il est donc probable que les stratégies d'enrichissement ne soient pas utiles qu'aux élèves HPI, mais qu'elles puissent être bénéfiques pour tous-tes les élèves (Subotnik *et al.*, 2011). En effet, Worrell *et al.* (2019) soulignent que l'enrichissement est l'une des pratiques les plus proposées par les écoles. La raison de l'utilisation fréquente de ces programmes réside dans le fait qu'ils sont intégrés dans

l'enseignement normal en classe et permettent également aux enfants non doué·e·s d'en bénéficier, ce qui les rend moins élitistes.

Si ce programme ne permet pas nécessairement de progresser plus rapidement et d'acquérir des connaissances plus tôt, il permet néanmoins de limiter le risque que les connaissances acquises à un âge trop précoce ne fassent perdre aux élèves concerné·e·s, leur intérêt pour les apprentissages futurs (Gauvrit, 2014). Étant donné que l'enrichissement est bénéfique pour l'apprentissage et qu'aucun effet particulier n'est observé sur l'estime de soi, la participation à un tel programme peut être bénéfique pour le développement des compétences susmentionnées chez les élèves HPI (Gauvrit, 2014).

Le programme d'accélération est décrit dans la deuxième colonne de la matrice (cf. Tableau 1). Les études sur l'efficacité de cette mesure semblent être les plus nombreuses par rapport à tout autre type d'intervention (VanTassel-Baska et Wood, 2010), même si elles semblent moins nombreuses en ce qui concerne le saut de classe (Lautrey, 2004b).

L'accélération est décrite par certain·e·s comme l'une des approches les plus efficaces en matière d'éducation des élèves HPI (VanTassel-Baska et Wood, 2010). Steenbergen-Hu et Moon (2011) soulignent l'existence de répercussions positives sur les résultats scolaires des élèves HPI, à court comme à long terme. Dans l'étude de Gavin *et al.* (2009), menée sur le programme avancé de mathématiques, on constate que cette accélération a des conséquences positives sur les résultats des élèves HPI, en répondant à leurs besoins et à leur motivation dans la matière. Wahl (2017) souligne également que ces pratiques augmentent le plaisir d'apprendre. L'étude américaine SMPY (Stanley, 1973) montre, quant à elle, que les progrès scolaires obtenus grâce à ces pratiques sont maintenus même dans les années qui suivent la scolarité, pendant les études universitaires (Wahl, 2017).

Cependant, ces programmes accélérés ne sont pas toujours perçus de manière positive par les acteur·rice·s de l'éducation, en raison d'une maturité insuffisante de l'élève, de la crainte d'une baisse des performances, de lacunes qui pourraient se créer au niveau des connaissances (pour le saut de classe), mais aussi parce qu'un risque de surinvestissement de l'élève à l'école au détriment du divertissement existe (Daeppen, 2003).

L'accélération fondée sur la matière, ne présente pas en soi de risque de discontinuité dans l'apprentissage, car l'élève aborde le programme, mais le fait simplement plus rapidement dans certaines matières. Alors que l'accélération du niveau peut créer une certaine discontinuité si l'élève n'a pas réellement assimilé les notions abordées dans la classe sautée (Lautrey, 2004b). Un risque que présente le saut de classe est celui de la création de lacunes de connaissances, même si cette situation entraîne rarement de graves conséquences (Wahl, 2017). En outre, un deuxième aspect problématique de cette pratique, est que le passage

dans une classe supérieure risque de créer un décalage entre l'enfant HPI et ses camarades, ce dernier étant confronté·e à des élèves différent·e·s sur le plan physique, émotionnel et moteur (CSPS, 2021). L'élève HPI peut ne pas réussir à s'intégrer dans la classe, ou il·elle peut être confronté·e à une diminution de l'estime de soi (CSPS, 2021). Dans un certain sens, l'élève qui change de classe peut être contraint·e de vivre avec des élèves plus âgé·e·s en raison de sa précocité intellectuelle, mais cette même précocité ne lui garantit pas nécessairement une maturité affective (Bléandonu, 2009). Toujours dans cette optique, Luzzo (2010) souligne que si l'accélération de la matière et celle du degré permettent de gagner du temps et de terminer le parcours scolaire en moins d'années, cette approche risque d'entraîner une dyssynchronie émotionnelle.

Cependant, l'idée selon laquelle l'accélération scolaire nuit au bien-être psychologique et social des élèves HPI est débattue dans la recherche. Par exemple, dans une étude longitudinale de 50 ans menée par Bernstein *et al.* (2021), les effets à long terme de cette pratique ont été mesurés et les résultats n'ont montré aucun lien significatif entre l'accélération et un malaise psychologique ou socio-émotionnel chez l'enfant HPI. Dans le même temps Steenbergen-Hu et Moon (2011) ont même observé des effets légèrement positifs sur le développement socio-émotionnel des élèves du post secondaire qui bénéficient de l'accélération. Marsh *et al.* (1995) ont recueilli des preuves en faveur du fait que les programmes accélérés ou sélectifs n'ont pas d'impact général sur la perception de soi ; mais qu'ils ont un impact sur le concept de soi académique ou sur l'estime de soi académique. Cet effet est appelé « big-fish-little-pond » (Marsh *et al.*, 1995), du fait que l'élève HPI peut développer une perception moins positive de ses capacités scolaires lorsqu'il·elle est placé·e dans un environnement plus difficile et compétitif, différent de la situation dans laquelle il·elle vivait auparavant.

Malgré ce débat, un consensus semble exister au sujet des répercussions positives de ces programmes sur les résultats scolaires. Pour que ce processus ne devienne pas néfaste, il est important que la mesure soit bien pensée et que l'élève HPI soit bien soutenu·e dans ce processus d'accélération (Clobert, 2024). Il faut donc connaître particulièrement bien la situation de l'élève, former les enseignant·e·s et veiller à ce que les mesures soient mises en œuvre à un moment opportun par rapport au développement de l'enfant (Daepfen, 2003).

Enfin, le programme de regroupement est illustré à gauche de la matrice (cf. Tableau 1). L'avantage de ce programme réside certainement dans le fait que la fonction miroir peut être vérifiée entre des élèves ayant plus ou moins le même niveau (Vinci et Sgambelluri, 2020). De plus, regrouper les bon·ne·s élèves dans certaines matières peut être efficace pour lutter contre la problématique de l'hétérogénéité difficile à gérer en classe. Un tel regroupement

permet par exemple aux élèves de progresser en mathématiques avec des camarades à un rythme approprié (Gauvrit, 2014).

Cependant, cette pratique de regroupement des élèves, ainsi que celle de l'accélération, peuvent être effectuées en fonction du QI des élèves et donc, compte tenu des particularités de l'identification (cf. chapitre 1), risquent de ne pas offrir les bonnes opportunités à tous·tes les enfants HPI. Ce que l'enrichissement peut faire, en revanche, puisqu'il ne s'agit pas d'une pratique exclusive à un potentiel élevé (Gauvrit, 2014).

Je n'ai pas trouvé beaucoup d'études sur l'impact du regroupement. Cependant, les résultats obtenus pour les classes de niveau, bien qu'ils ne fassent pas toujours l'unanimité, suggèrent que pour les meilleur·e·s élèves, en particulier ceux·celles ayant un HPI, ces classes sont légèrement plus avantageuses. Cependant, pour les autres élèves, ce processus peut être dommageable (Gauvrit, 2014). Mais il faut tenir compte du fait que dans les classes de niveau, l'estime de soi peut être assez faible pour les meilleur·e·s élèves (Clobert, 2024). Si l'organisation de l'école en classes de niveau ne semble pas être la meilleure méthode, les regroupements intra et interclasses donnent de meilleurs résultats, même s'ils sont modestes. Ces pratiques permettent aux élèves les plus faibles de mieux comprendre les concepts, tandis que les élèves HPI ne s'ennuient pas et progressent à un rythme plus soutenu (Gauvrit, 2014).

En conclusion, cette matrice montre l'état actuel de la recherche sur ces pratiques. Ce que l'on peut retenir, c'est que ces programmes ne modifient pas radicalement les performances dans la plupart des cas (Wahl, 2017). Cependant, comme indiqué dans la matrice, les programmes ne semblent pas réduire les résultats scolaires, et les progrès réalisés à l'école peuvent même se poursuivre pendant les études universitaires. Dans le cas des élèves les plus fragiles et en difficulté, ces pratiques pourraient leur apporter un soutien adéquat pour expérimenter un développement plus harmonieux (Wahl, 2017).

Puisque tous ces programmes semblent bons, le choix doit être réalisé en fonction des besoins et des caractéristiques de chaque élève HPI (Wahl, 2017). Dans ce sens, on comprend la nécessité d'avoir des évaluations multidimensionnelles du haut potentiel. Ce n'est qu'à travers ce type d'identification que l'on peut par exemple comprendre si un élève pourrait ressentir un écart ou une perception de marginalisation en raison de mesures de différenciation scolaire (Daeppen, 2003). Vrignaud (2006) explique qu'à l'avenir, il serait nécessaire d'approfondir davantage les effets de ces programmes, notamment en essayant de comprendre s'il peut y avoir des mesures pédagogiques qui apportent un bénéfice plus ou moins important en fonction du profil de l'élève HPI.

Conclusion

Dans la première partie de ce travail, les principaux points de débat rencontrés dans la littérature scientifique en matière de définition et d'identification du haut potentiel ont été identifiés. L'objectif était de montrer la complexité de ce phénomène et les implications éducatives qui peuvent en découler. Ensuite, le processus de scolarisation des élèves HPI a été analysé, en mettant l'accent en particulier sur les difficultés rencontrées à l'école ordinaire et les besoins spécifiques de ces élèves qui en résultent. Enfin, les trois pratiques pédagogiques les plus utilisées, à savoir l'enrichissement, l'accélération et le regroupement, ont été présentées et, à l'aide d'une matrice (cf. tableau 1), leurs impacts potentiels sur l'élève ont été analysés.

Afin de répondre à la première question de recherche, à savoir : *quelles sont les principales problématiques liées à la définition et à l'identification du haut potentiel intellectuel, et comment influencent-elles les pratiques éducatives ?* Il est important de souligner la nature complexe et multiforme de ce phénomène dans le paysage éducatif et psychologique. En effet, des désaccords apparaissent déjà au niveau de la terminologie, car les termes choisis dépendent de la position théorique adoptée ou de l'accent mis sur un aspect plutôt que sur un autre du phénomène (Brasseur *et al.*, 2021). De même, la définition et les critères d'identification peuvent varier, allant de positions plutôt conservatrices, selon lesquelles un potentiel élevé est défini à partir d'un quotient intellectuel de 130 (mesuré par des tests d'intelligence), à des approches multidimensionnelles de l'intelligence, qui élargissent le concept à différentes formes de talents (Rutigliano et Quarshie, 2021). Les nouvelles approches tendent en effet à considérer la possibilité que le potentiel élevé puisse se développer même dans certains domaines seulement et soulignent les limites découlant des seules mesures du QI qui ne permettent pas de saisir cette hétérogénéité des profils (Clobert, 2024).

Des auteurs tels que Renzulli (2005) et Gagné (2000) ont développé des modèles dans le but d'obtenir une compréhension plus complète du haut potentiel, et ils soulignent que ce phénomène ne peut pas être réduit à de simples capacités cognitives élevées (Grégoire, 2010). En effet, les profils des enfants HPI sont extrêmement hétérogènes, à tel point que dans la littérature scientifique, il est même parfois difficile de dresser une liste de leurs caractéristiques les plus fréquentes (Brasseur *et al.*, 2021). Donc afin de réellement comprendre ces enfants et de proposer des pistes pédagogiques appropriées, il est nécessaire de s'éloigner des processus d'identification qui ne tiennent compte que de l'évaluation du QI (Zanetti et Sparaciari, 2023). Seule une analyse multidimensionnelle comprenant l'évaluation du QI, mais aussi des caractéristiques émotionnelles, relationnelles et comportementales, permettrait de reconnaître les particularités de ces élèves et d'éviter

qu'elles ne se manifestent à l'école sans être comprises, devenant ainsi des sources d'incompréhension et de difficultés pour l'élève (Vauthier, 2024).

Ce débat peut influencer différemment les pratiques éducatives. En suivant la conception classique de l'identification des élèves à haut potentiel, on risque d'exclure des programmes éducatifs spécifiques des élèves qui ont au contraire besoin d'un soutien (Clobert, 2024), alors qu'une évaluation plus large du fonctionnement spécifique pourrait permettre à l'enseignant·e de modifier son enseignement pour répondre aux besoins spécifiques de l'élève. Actuellement, plusieurs pays utilisent de multiples méthodes d'identification, mais en l'absence d'une définition commune du haut potentiel, on peut constater des différences dans la façon dont celui-ci est considéré (Rutigliano et Quarshie, 2021). Afin de garantir une meilleure éducation à ces élèves et de mieux comprendre la complexité et la diversité de ce phénomène ; il est nécessaire de développer davantage de recherches scientifiques approfondies sur les critères de haut potentiel et les diagnostics différentiels (Grégoire, 2010).

La deuxième partie du travail s'est concentrée sur la deuxième question de recherche, à savoir : *comment l'école pourrait-elle adapter ses pratiques éducatives afin de répondre aux besoins des enfants HPI et favoriser le développement de leur potentiel ? Que sait-on de l'efficacité de ces pratiques ?* Tout d'abord, l'inadaptation du système scolaire traditionnel pour certain·e·s élèves HPI a été mise en évidence, notamment en raison d'un rythme souvent inadéquat (CSPS, 2021), d'un manque de stimulation suffisante (Terrassier, 2020) et du fait que ces élèves n'apprennent pas de la même manière que leurs camarades (Terrassier et Gouillou, 2019). Cette analyse a mis en évidence des besoins spécifiques qui doivent être satisfaits, notamment le besoin d'une plus grande curiosité, de complexité et d'opportunités éducatives enrichissantes (Delaubier, 2002 ; Terrassier et Gouillou, 2019). L'analyse approfondie de ces besoins a mis en lumière la nécessité d'une prise en charge plus individualisée de la part de l'école et de disposer d'enseignant·e·s mieux formé·e·s pour reconnaître et soutenir ces élèves (Laine et Tirri, 2015). Dans cette optique, trois stratégies éducatives principales ont été examinées : l'enrichissement, l'accélération et le regroupement.

En général, l'efficacité de ces programmes varie en fonction des profils des élèves et de la disponibilité des écoles dans lesquelles ils sont proposés (Tordjman *et al.*, 2018). L'enrichissement semble être une solution efficace qui peut également être bénéfique pour l'ensemble de la classe (Worrell *et al.*, 2019), tandis que l'accélération semble plus efficace pour les élèves HPI qui apprennent rapidement. Enfin, le regroupement permet de proposer des situations d'apprentissage différenciées et stimulantes pour l'individu·e (Gauvrit, 2014). Étant donné que ces programmes semblent valables pour le développement du potentiel, mais que les objectifs et l'orientation de leurs pratiques varient, le choix d'inscrire l'élève dans l'un de ces programmes doit être fait en fonction du profil de l'élève (Wahl, 2017). En ce sens, on

comprend le lien étroit qui existe entre la première et la deuxième partie de ce travail : seule l'identification portant sur différents facteurs permet de trouver le programme qui peut être plus approprié à l'élève.

Malgré l'existence d'une littérature abondante sur le sujet, plusieurs questions restent sans réponse en ce qui concerne les élèves HPI : comment les identifier correctement ? Quelles pratiques éducatives sont les plus appropriées en fonction des différents profils des élèves ? Quelles sont les caractéristiques spécifiques de cette population ?

Limites

La principale limite rencontrée dans ce travail est liée au concept même de haut potentiel, qui est très complexe. Si, en ce qui concerne le premier chapitre, plusieurs sources m'ont permis de définir assez clairement les problèmes émanant de la définition et de l'identification du haut potentiel, il n'en a pas été de même pour le deuxième chapitre. Compte tenu de l'hétérogénéité qui se cache derrière le haut potentiel et du fait que chaque nation a tendance à établir ses propres critères d'identification, les programmes pédagogiques qui en résultent, bien que souvent similaires, présentent des différences. En l'absence d'un modèle universel d'approches pédagogiques à adopter vis-à-vis des élèves HPI, il s'est avéré plus difficile que prévu de comparer les études et de réfléchir à la manière d'agir. J'ai en effet trouvé relativement peu d'études concernant l'évaluation des programmes pédagogiques pour élèves HPI. J'ai donc dû m'appuyer en partie sur des méta-analyses (incluant le plus grand nombre possible d'études de qualité). Me concentrer sur un seul contexte, comme la Suisse, aurait pu être une solution à ce problème, mais cela n'a pas été possible car cette approche ne garantissait pas un nombre suffisant d'informations.

Une deuxième limite découle du nombre limité de pages imposées à ce travail. J'ai en effet dû limiter mon analyse à l'étude des trois programmes pédagogiques les plus fréquemment cités pour l'accompagnement des élèves HPI, en négligeant d'autres pratiques moins répandues. En ce sens, je n'ai pas eu l'occasion d'analyser d'autres stratégies existantes qui pourraient s'avérer efficaces dans la scolarisation de ces élèves et qui auraient rendu ce travail encore plus complet.

Enfin, mon travail présente une troisième limite dans la mesure où il n'est fait mention qu'une seule fois, du fait qu'il existe des auteur·e·s qui remettent en question le concept même de haut potentiel et contestent la pertinence de ce diagnostic. En effet, j'ai choisi de me concentrer sur la majorité des chercheur·euse·s qui croient en la pertinence du phénomène, en mentionnant peu ceux·celles qui affirment le contraire. C'est un choix dicté par le nombre de pages imposé, mais afin de rendre ce travail moins intransigeant il est important de souligner cette limite.

Propositions pour de futures recherches

Dans le cadre d'une recherche future, il serait certainement intéressant d'approfondir les répercussions à long terme que ces programmes éducatifs peuvent avoir sur les élèves HPI dans le contexte suisse, étant donné que je n'ai trouvé pratiquement aucune étude portant sur ces résultats. Une recherche longitudinale centrée sur l'étude de plusieurs programmes pourrait toutefois s'avérer un peu trop ambitieuse et difficile à réaliser dans le délai imparti pour un mémoire de Master. Il serait peut-être plus judicieux de me concentrer sur un seul programme (enrichissement, accélération ou regroupement) en observant et en analysant les résultats de son application dans le contexte scolaire suisse.

Cette étude nécessiterait tout d'abord la recherche d'écoles ou de classes qui adoptent ce type de programmes en Suisse, en collaborant ou en demandant l'aide par exemple, à *l'Association suisse pour les enfants à haut potentiel*. Le choix du programme dépendrait de la disponibilité offerte par le territoire, étant donné qu'il serait utile de rechercher des participant·e·s provenant d'au moins deux classes différentes, afin de détecter et d'isoler dans la recherche les différences éventuelles dues aux approches des enseignant·e·s.

Une fois trouvé l'environnement dans lequel mener l'étude, l'objectif principal serait d'observer l'application de ce programme dans un contexte réel et de mesurer son impact sur les résultats scolaires, la motivation et l'estime de soi des élèves HPI. Une question de recherche qui pourrait être intéressante à explorer serait la suivante : Comment ce programme influence-t-il la scolarité d'un·e élève HPI ? Quels sont les effets de cette mesure sur la motivation, l'estime de soi et la réussite scolaire de l'élève ?

Pour répondre à cette question, j'utiliserais une approche mixte combinant analyse qualitative et quantitative. La première vise à comprendre les processus sous-jacents, notamment la perception des élèves, leur motivation, leur estime de soi, etc. Cette analyse comprendrait tout d'abord des entretiens semi-structurés avec les élèves HPI, afin de comprendre leur vécu, leur motivation, leur estime de soi et leur perception du programme, en utilisant une structure prédéfinie mais en laissant la possibilité d'approfondir la discussion. En outre, l'analyse qualitative comprendrait des observations en classe avec une grille d'analyse pour collecter des données sur la motivation (ex. engagement, persévérance), l'estime de soi (ex. réaction aux erreurs, participation) et les méthodes pédagogiques.

L'analyse quantitative, quant à elle, vise à mesurer de manière plus objective l'évolution de la motivation, de l'estime de soi et des résultats scolaires des élèves HPI. Elle comprendrait tout d'abord l'administration de questionnaires standardisés aux élèves avant et après la mise en œuvre du programme (en choisissant parmi les questionnaires existants dans le domaine psychologique et éducatif). Elle comprendrait également la comparaison des résultats

scolaires avant et après l'intervention, afin d'observer les effets du programme et d'identifier les corrélations entre l'utilisation de ce dernier et les résultats scolaires des élèves HPI.

En ce qui concerne l'analyse qualitative, je procéderaï par exemple à un codage thématique des entretiens et des observations, afin de repérer et de classer les thèmes récurrents concernant ce qui freine ou augmente la motivation ou l'estime de soi. En revanche, pour l'analyse quantitative, je procéderaï à un traitement statistique des questionnaires et des résultats scolaires. Je procéderaï également à une analyse comparative entre deux ou plusieurs classes afin de voir si l'approche de l'enseignant·e a eu une influence sur l'effet du programme. Enfin, je croiserai les analyses, en comparant les données quantitatives avec les données qualitatives afin d'obtenir des résultats finaux plus stables et plus précis, mais aussi afin de pouvoir identifier les convergences ou les divergences dans les données.

Cette recherche pourrait fournir des données sur l'impact concret du programme pédagogique sur les élèves HPI dans le contexte suisse. Il serait ensuite intéressant d'évaluer si ces résultats correspondent ou non à ceux qui ressortent de ce travail de Bachelor ou, mieux encore, à ceux décrits dans les recherches scientifiques existantes. Si les résultats de cette recherche devaient mettre en évidence des conséquences négatives ou médiocres, il serait utile de contacter les structures où l'analyse a été menée et de leur fournir les données afin que le programme devienne plus fonctionnel et mieux adapté au développement des élèves HPI.

Liste de références

- Bernstein, B. O., Lubinski, D. et Benbow, C. P. (2021). Academic acceleration in gifted youth and fruitless concerns regarding psychological well-being : A 35-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 113(4), 830-845.
<https://doi.org/10.1037/edu0000500>
- Binet, A. et Simon, T. (1904). Méthodes nouvelles pour le diagnostic du niveau intellectuel des anormaux. *L'Année psychologique*, 11, 191-244.
<https://doi.org/10.3406/psy.1904.3675>
- Bléandonu, G. (2009). *Les enfants intellectuellement précoces*. Presses universitaires de France.
- Borland, J. H. (1997). The construct of giftedness. *Peabody Journal of Education*, 72(3-4), 6-20.
- Brasseur, S., Cuche, C. et Goldschmidt, I. (2021). *Tout savoir sur le haut potentiel : surdoués, zèbres, haut potentiel... Qu'est-ce qui se cache derrière les mots ?* Mardaga.
- Caroff, X. (2004). L'identification des enfants à haut potentiel : quelles perspectives pour l'approche psychométrique ? *Psychologie Française*, 49(3), 233-251.
<https://doi.org/10.1016/j.psfr.2004.06.001>
- Caroff, X., Jouffray, C., Jilinskaya, M. et Fernandez, G. (2006). Identification multidimensionnelle du haut potentiel : mise au point d'une version française des échelles d'évaluation des caractéristiques de comportement des élèves surdoués. *Bulletin de psychologie*, 485(5), 469-480. <https://doi.org/10.3917/bupsy.485.0469>
- Clark, C. et Shore, B. M. (2008). *L'éducation des élèves à haut potentiel*. Paris : UNESCO.
- Clobert, N. (2024). *Idées reçues sur le haut potentiel intellectuel*. Le Cavalier Bleu.
- Costa, M. P. D. (2013). Chapitre 2. D'une conception de l'intelligence à une forme particulière d'évaluation cognitive. Dans R. Scelles, G. Petitpierre, A. Bullinger, M. Pereira, J.-J. Detraux, C. Dietrich, N. Nader-Grosbois, A. Leroy, A. Fröhlich, D. Chadzynski, A. Kloeckner, M. Marmorat, A. Boissel et C. Plivard (dir.), *Polyhandicap : processus d'évaluation cognitive* (p. 35-52). Dunod.

- Daepfen, K. (2003). *Étude sur la prise en charge des élèves intellectuellement précoces : revue de littérature*. Lausanne : URSP.
https://www.vd.ch/fileadmin/user_upload/organisation/dfj/ursp/Publications/Publications_99-ajd/110_rapport_ursp_2003.pdf
- Delaubier, J.-P. (2002). *La scolarisation des élèves intellectuellement précoces*. Ministre de l'Éducation nationale (France). <https://www.education.gouv.fr/la-scolarisation-des-eleves-intellectuellement-precoces-10250>
- Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée. (2021). *Haut potentiel intellectuel (HPI) à l'école régulière : informations à l'intention du corps enseignant sur le HPI et les mesures de différenciation pédagogiques*.
- Francis, R., Hawes, D. J. et Abbott, M. (2016). Intellectual giftedness and psychopathology in children and adolescents : A systematic literature review. *Exceptional Children*, 82(3), 279-302. <https://doi.org/10.1177/0014402915598779>
- Francis, V. et Pileri, A. (2021). Présentation du dossier. *La nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 89-90(1), 5-12. <https://doi.org/10.3917/nresi.089.0005>
- Gagné, F. (2000). Understanding the complex choreography of talent development through DMGT-based analysis. Dans K. A. Heller, F. J. Mönks, R. J. Sternberg et R. Subotnik, *International Handbook of Giftedness and Talent* (2^e éd., p. 67-79). Pergamon Press.
- Gauvrit, N. (2014). *Les surdoués ordinaires*. Presses universitaires de France.
- Gavin, M. K., Casa, T. M., Adelson, J. L., Carroll, S. R. et Sheffield, L. J. (2009). The impact of advanced curriculum on the achievement of mathematically promising elementary students. *Gifted Child Quarterly*, 53(3), 188-202.
<https://doi.org/10.1177/0016986209334964>
- Goudeau, S. et Duru-Bellat, M. (2024). *L'intelligence, ça s'apprend ? : tests, HPI, inégalités*. UGA éditions.
- Grégoire, J. (2009). Chapitre 11. Les enfants à haut potentiel. Dans G. Chapelle et M. Crahay (dir.), *Réussir à apprendre* (p. 169-183). Presses universitaires de France.
<https://doi.org/10.3917/puf.labad.2009.01.0169>

- Grégoire, J. (2010). Introduction - Les enfants à haut potentiel : comment les identifier, les caractériser et les éduquer ? *Enfance*, 1(1), 5-9.
<https://doi.org/10.4074/S0013754510001023>
- Gregoire, J. (2012). Les défis de l'identification des enfants à haut potentiel. *A.N.A.E.*, 25(119), 419-424.
- Guénolé, F. et Baleyte, J. (2017). Le paradoxe des enfants surdoués. *Revue de neuropsychologie*, 9(1), 19-26. <https://doi.org/10.1684/nrp.2017.0406>
- Kaufman, A. S. et Kaufman, N. L. (2004). *Manual for the kaufman assessment battery for children - Second Edition (KABC-II)*. American Guidance Service.
- Kulik, J. A. et Kulik, C. C. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly*, 36(2), 73-77. <https://doi.org/10.1177/001698629203600204>
- Laine, S. et Tirri, K. (2015). How finnish elementary school teachers meet the needs of their gifted students. *High Ability Studies*, 27(2), 149-164.
<https://doi.org/10.1080/13598139.2015.1108185>
- Lautrey, J. (2004a). Introduction : hauts potentiels et talents : la position actuelle du problème. *Psychologie Française*, 49(3), 219-232.
<https://doi.org/10.1016/j.psfr.2004.03.001>
- Lautrey, J. (2004b). Les modes de scolarisation des enfants à haut potentiel et leurs effets. *Psychologie Française*, 49(3), 337-352. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2004.03.002>
- Laval, V. (2019). *Psychologie du développement : modèles et méthodes* (4^e éd.). Dunod.
- Liratni, M. et Pry, R. (2007). Psychométrie et WISC IV : quel avenir pour l'identification des enfants à haut potentiel intellectuel ? *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 55(4), 214-219. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2007.06.003>
- Liratni, M. et Pry, R. (2012). Profils psychométriques de 60 enfants à haut potentiel au WISC IV. *Pratiques Psychologiques*, 18(1), 63-74. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2011.01.006>
- Louis, B., Subotnik, R. F., Breland, P. S. et Lewis, M. (2000). Establishing criteria for high ability versus selective admission to gifted programs: implications for policy and practice. *Educational Psychology Review*, 12(3), 295-314.
<https://doi.org/10.1023/A:1009017922302>

- Louis, J.-M. et Ramond, F. (2013). *Scolariser l'élève intellectuellement précoce*. Dunod.
- Loureiro, I. S., Lowenthal, F., Lefebvre, L. et Vaivre-Douret, L. (2010). Étude des caractéristiques psychologiques et psychobiologiques des enfants à haut potentiel. *Enfance*, 1(1), 27-44. <https://doi.org/10.3917/enf1.101.0027>
- Lubart, T. I. et Georgsdottir, A. S. (2004). Créativité, haut potentiel et talent. *Psychologie Française*, 49(3), 277-291. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2004.05.005>
- Luzzo, D. (2010). *Un problema di intelligenza : uno studio sui bambini intellettualmente precoci*. Erickson.
- Mangione, G. R. et Maffei, F. (2014). Didattica e gifted children : approcci consolidati e prassi emergenti. *Italian Journal of Educational Research*, (11), 140-156.
- Marsh, H. W., Chessor, D., Craven, R. et Roche, L. (1995). The effects of gifted and talented programs on academic self-concept: The big fish strikes again. *American Educational Research Journal*, 32(2), 285-319. <https://doi.org/10.3102/00028312032002285>
- Nicholas, M., Skourdoumbis, A. et Bradbury, O. (2024). Meeting the needs and potentials of high-ability, high-performing, and gifted students via differentiation. *Gifted Child Quarterly*, 68(2), 154-172. <https://doi.org/10.1177/00169862231222225>
- Parekh, G., Brown, R. S. et Robson, K. (2018). The social construction of giftedness: The intersectional relationship between whiteness, economic privilege, and the identification of gifted. *Canadian Journal of Disability Studies*, 7(2), 32. <https://doi.org/10.15353/cjds.v7i2.421>
- Passow, A. H. (1960). Educating the gifted in the U.S.A. *International Review of Education*, 6(2), 141-153.
- Pereira-Fradin, M., Caroff, X. et Jacquet, A.-Y. (2010). Le WISC-IV permet-il d'améliorer l'identification des enfants à haut potentiel ? *Enfance*, 1(1), 11-26. <https://doi.org/10.3917/enf1.101.0011>
- Pereira-Fradin, M. et Jouffray, C. (2006). Les enfants à haut potentiel et l'école : historique et questions actuelles. *Bulletin de psychologie*, 485, 431-437. <https://doi.org/10.3917/bupsy.485.0431>
- Planche, P. (2008). *Les Enfants à haut potentiel : caractéristiques cognitives et développementales*. TikiNagan.

- Quartier, V., Losa, I., Brodard, F., Roman, P. et Hanifi, M. (2019). Pertinence et implications du seuil normatif pour l'identification des enfants à haut potentiel intellectuel. *A.N.A.E.*, 161, 541-546.
- Ramus, F. (2024). La légende noire des surdoués, suite et fin. *Enfance*, 1(1), 11-20. <https://doi.org/10.3917/enf2.241.0011>
- Reis, S. M., McCoach, D. B., Coyne, M., Schreiber, F. J., Eckert, R. D. et Gubbins, E. J. (2007). Using planned enrichment strategies with direct instruction to improve reading fluency, comprehension, and attitude toward reading: An evidence-based study. *The Elementary School Journal*, 108(1), 3-23. <https://doi.org/10.1086/522383>
- Renzulli, J. S. (2005). The three-ring conception of giftedness: A developmental model for promoting creative productivity. Dans R. J. Sternberg et J. E. Davidson (dir.), *Conceptions of giftedness* (2^e éd., p. 246-279). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610455.015>
- Renzulli, J. S. et Reis, S. M. (2018). The three-ring conception of giftedness: A developmental approach for promoting creative productivity in young people. Dans S. I. Pfeiffer, E. Shaunessy-Dedrick et M. Foley-Nicpon (dir.), *APA handbook of giftedness and talent* (p. 185-199). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000038-012>
- Revol, O. et Bléandonu, G. (2012). Enfants intellectuellement précoces : comment les dépister ? *Archives de Pédiatrie*, 19(3), 340-343. <https://doi.org/10.1016/j.arcped.2011.12.011>
- Revol, O., Louis, J. et Fourneret, P. (2004). L'enfant précoce : signes particuliers. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 52(3), 148-153. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2003.10.004>
- Rutigliano, A. et Quarshie, N. (2021). *Policy approaches and initiatives for the inclusion of gifted students in OECD countries* (262). OECD. <https://doi.org/10.1787/c3f9ed87-it>
- Sapon-Shevin, M. (1994). *Playing favorites: gifted education and the disruption of community*. State University of New York Press.
- Sgambelluri, R. (2019). Valutare e valorizzare gli studenti gifted a scuola : verso la progettazione di un modello integrato di valutazione per l'inclusione. *Formazione e insegnamento*, 17(3), 104-117. https://doi.org/10.7346/-fei-XVII-03-19_08

- Siaud-Facchin, J. (2002). *L'enfant surdoué: l'aider à grandir, l'aider à réussir*. O. Jacob.
- Spearman, C. (1927). *The abilities of man: Their nature and measurement*. Macmillan.
- Stanley, J. C. (1973). Accelerating the educational progress of intellectually gifted youths. *Educational Psychologist*, 10(3), 133-146.
<https://doi.org/10.1080/00461527309529108>
- Steenbergen-Hu, S. et Moon, S. M. (2011). The effects of acceleration on high-ability learners: A meta-analysis. *Gifted Child Quarterly*, 55(1), 39-53.
<https://doi.org/doi:https://doi.org/10.1177/0016986210383155>
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press.
- Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. et Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12(1), 3-54.
<https://doi.org/10.1177/1529100611418056>
- Terman, L. M. (1926). *Mental and physical traits of a thousand gifted children* (2^e éd., vol. 1). Stanford University Press.
- Terrassier, J.-C. (2009). Les enfants intellectuellement précoces. *Archives de Pédiatrie*, 16(12), 1603-1606. <https://doi.org/10.1016/j.arcped.2009.07.019>
- Terrassier, J.-C. (2018). *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante* (12^e éd.). ESF Sciences humaines.
- Terrassier, J.-C. (2020). *Les enfants surdoués: comprendre la précocité pour bien la vivre*. ESF Sciences humaines.
- Terrassier, J.-C. et Gouillou, P. (2019). *Guide pratique de l'enfant surdoué : repérer et aider les enfants précoces* (12^e éd.). ESF Sciences humaines.
- Thurstone, L. L. (1931). The measurement of social attitudes. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 26(3), 249-269. <https://doi.org/10.1037/h0070363>
- Tordjman, S., Vaivre-Douret, L., Chokron, S. et Kermarrec, S. (2018). Les enfants à haut potentiel en difficulté : apports de la recherche clinique. *L'Encéphale*, 44(5), 446-456.
<https://doi.org/10.1016/j.encep.2018.07.006>

- Vaivre-Douret, L. (2004). 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(3), 129-141. <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2004.01.006>
- VanTassel-Baska, J. et Wood, S. (2010). The integrated curriculum model (ICM). *Learning and Individual Differences*, 20(4), 345-357. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2009.12.006>
- Vauthier, M. (2024). High potential pupils: specific characteristics and openness to a broader definition as awareness personality (AP) for better support. *International Conference on Multidisciplinary Research*, 2024, 128-140.
- Vinci, V. et Sgambelluri, R. (2020). Riconoscere e promuovere il talento e l'alto potenziale di studenti Gifted: dai test di valutazione alle strategie didattiche personalizzate. *Formazione e insegnamento*, 18(2), 253-269. https://doi.org/10.7346/-fei-XVIII-02-20_21
- Vrignaud, P. (2006). La scolarisation des enfants intellectuellement précoces en France : présentation des différentes mesures et de résultats de recherches. *Bulletin de psychologie*, 485(5), 439-449. <https://doi.org/10.3917/bupsy.485.0439>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wahl, G. (2017). *Les enfants intellectuellement précoces*. Presses Universitaires de France.
- Wechsler, D. (1991). *Wechsler preschool and primary scale of intelligence - Third edition (WPPSI-III)*. The Psychological Corporation.
- Wechsler, D. (2003). *Wechsler intelligence scale for children – Fourth Edition (WISC-IV)*. Pearson.
- Wechsler, D. (2014). *Wechsler intelligence scale for children – Fifth Edition (WISC-V)*. Pearson.
- Worrell, F. C., Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. et Dixson, D. D. (2019). Gifted students. *Annual review of psychology*, 70, 551-576. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-102846>

Zanetti, M. A. et Sparaciari, S. (2023). Plusdotazione e prospettive transdiagnostiche : l'esperienza clinica del Labtalento. *Ricerche di Psicologia*, (4).
<https://doi.org/10.3280/rip2022oa15627>

Déclaration sur l'honneur

« Par ma signature, j'atteste avoir rédigé personnellement ce travail et n'avoir utilisé que les sources et moyens autorisés, et mentionné comme telles les citations et paraphrases »

Signature :

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Yelwizoe', is written over a light gray rectangular background.

Date et lieu : 28 avril 2025, Fribourg