

Master 1 Sciences de l'Education FOAD

Dossier Exploratoire de Recherche

L'intelligence du Haut Potentiel :
La perception de la norme chez le praticien

Gassier - Bommart

Carole

21010740

SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	3
PARTIE THEORIQUE.....	7
1. Les différentes conceptions de l'intelligence dans l'histoire des deux derniers siècles.....	7
1.1. Approches unidimensionnelles	7
1.2. Approches multidimensionnelles	8
1.3. Approches développementales.....	12
2. L'intelligence du haut-potentiel et la notion de norme.....	14
2.1. L'outil de la mesure	14
2.2. Norme et haut potentiel : perspectives psychométriques.....	16
2.3. Elargissement de la norme	20
PARTIE PRATIQUE	25
1. L'entretien	25
1.1. Cadre de l'entretien.....	25
1.2. Objectif de l'entretien	26
1.3. Méthodologie des entretiens	26
2. Analyse des entretiens.....	27
2.1. Elaboration d'une grille d'entretien	27
2.2. Analyse.....	28
3. Discussion.....	36
3.1. Retour sur la théorie.....	36
3.2. Retour sur la problématique.....	38
3.3. Limites de l'étude.....	40
CONCLUSION	41
BIBLIOGRAPHIE.....	43
SITOGRAFIE	46
ANNEXES	i

La mère : Qu'est-ce que tu fais en ce moment Ernestino ?

Ernesto : La chimie m'man.

La mère regarde cet enfant, scandalisée tout à coup.

La mère : la chimie... Tu comprends la chimie maintenant ?

Ernesto : On comprend d'abord un petit peu... quelque chose... et puis tout. Au début, c'est lent et puis un jour on comprend tout. C'est d'un seul coup... c'est foudroyant.

Silence

La mère, cherche : Ça fait combien de temps que tu vas plus à l'école Ernesto... ?

Ernesto : Ça fait trois mois. Tu sais ce que je fais m'man, je vais aux entrées des écoles, j'écoute ce qui s'raconte, alors après je sais. C'est fait.

(...)

La mère, tout bas : Tu as fait toutes les années d' la communale en trois mois Ernesto !

Ernesto : Oui m'man. Maintenant faut que j'aïlle à Paris du côté des universités... C'est la logique.

Marguerite Duras

La pluie d'été

INTRODUCTION

« Comment peut-il avoir des résultats aussi nuls alors qu'il est surdoué ! » C'est cette maxime, mainte fois entendue, qui est à l'origine de notre recherche. Aujourd'hui, le « surdoué » est médiatique et médiatisable! On ne compte plus les conférences, les articles de journaux, les émissions de télévision ou les sites internet qui abordent ce sujet. Ils présentent, dans la plus part des cas, le jeune « génie », en avance intellectuelle sur ses contemporains, brillant dans un ou plusieurs domaines, et ayant parfois du mal à s'intégrer socialement¹. Mais quid des autres ? Einstein n'était-il pas en échec pendant la majeure partie de sa scolarité. Dés lors, il nous est apparu nécessaire de faire la part entre croyances et réalités.

Qui sont donc ces jeunes qui attirent l'attention par leur comportement tant sur les plans scolaires qu'extrascolaires ? Que recouvrent les différentes terminologies qui sont employées lorsqu'ils sont cités ? Le terme de surdoué, très utilisé dans la presse, véhicule l'idée du don de naissance. Cette idée de don est aussi sous-jacente dans celui de Douance (Canada, Belgique) ou celui de *Gifted*, utilisé par les anglo-saxons. Tous ces termes font référence à une interprétation de l'antiquité qui y voit une origine divine. Cette connotation religieuse sous-entend l'idée d'une hérédité génétique². Cette version n'exclurait donc pas des dérives eugéniques. L'Institution française privilégie celui de « jeunes intellectuellement précoces³ ». C'est le terme,

¹ Ne serai-ce pas une légitimisation de l'échec par les médias en condamnant la société scolaire en l'occurrence, et en faisant du jeune haut potentiel un héros ?

² Liratni M. (2009). *Enfants à haut potentiel intellectuel : Aspects cognitifs et socio-adaptatifs*. Thèse de doctorat (Université de Montpellier III, sous la direction de René Prty). p. 33.

http://www.psychologuemontpellier.sitew.com/files/users/1/2/4/3/3/1/0/THESE_DOCTORAT_Mehdi_Liratni.pdf [Consulté le 10/11/2011].

³ Delaubier J.-P. (2002). La scolarisation des élèves intellectuellement précoces. *Rapport*. <http://media.education.gouv.fr/file/01/1/4011.pdf>. [Consulté le 28/10/2011].

aujourd'hui, le plus controversé. Certes, il rejette l'idée de surdon, mais il présuppose celle de vitesse intellectuelle. Par ailleurs, il dégage une impression d'aboutissement à l'âge adulte, inscrivant le jeune dans une mauvaise compréhension de son intelligence. Aucun ne semble donc idéal, c'est pourquoi nous nous référerons désormais à celui de haut potentiel intellectuel (HPI) communément admis sur le plan international. S'il désigne des capacités élevées en terme de Quotient Intellectuel (QI), il n'exclut pas l'idée de potentiel à développer. Aussi, ne réduit-il pas l'intelligence d'un individu au seul présent.

De plus, si tout un chacun s'accorde sur une définition de l'intelligence, décrire celle du jeune à haut potentiel est plus controversé. Il est communément admis que l'intelligence est « la capacité qu'à un organisme à s'auto-modifier pour adapter son comportement aux contraintes de l'environnement. Cette faculté de comprendre, de saisir par la pensée, inclus un ensemble de fonctions mentales ayant pour objet la connaissance conceptuelle et rationnelle⁴ ». Le jeune à haut potentiel surprend par sa rapidité d'esprit, sa maîtrise dans des sujets souvent ardues. Il est cependant régulièrement victime de ses émotions, qu'il contrôle peu ou mal, et de sa désorganisation. Jean-Charles Terrassier insiste sur ce phénomène spécifique qu'il nomme dyssynchronie, soit un décalage entre les niveaux de développement intellectuels, moteurs et affectifs⁵. Ainsi, cette intelligence présente, dans son expression, des traits caractéristiques d'une démarche cognitive spécifique.

Or, notre métier d'enseignante, puis d'orthopédagogue nous a amenée à rencontrer les laissés pour compte, ceux dont l'intelligence n'était reconnue ni par l'Institution scolaire, ni par la société. De fait, dans cette population l'échec scolaire est considérable. Selon le centre Cogito'z⁶, 45% de ces jeunes redoublent, 20% n'ont pas leur bac. Aujourd'hui le gouvernement s'interroge sur ces jeunes différents. Pour témoin cette circulaire de 2007 :

La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école prévoit, dans son article 27 codifié 321-4, une meilleure prise en charge des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières et qui montrent aisance et rapidité dans les activités scolaires, « notamment par des aménagements appropriés » (...) d'autres manifestent des difficultés dans leurs apprentissages ou dans leurs comportements qui peuvent être sensibles dès l'école maternelle. Elles sont cependant plus nettes dès le début de l'école élémentaire et plus encore au collège où elles se trouvent amplifiées par la période de l'adolescence. Des investigations mettent alors en évidence leur précocité intellectuelle⁷ »

Ainsi l'Education Nationale reconnaît aujourd'hui la nécessité d'une pédagogie adaptée aux jeunes à haut potentiel. Malgré tout, elle reste démunie face à ceux présentant des pathologies, et le dépistage, s'il est désormais admis, n'apporte guère de solution au niveau de la scolarisation. Il est cependant le premier échelon à franchir pour une reconnaissance sur le plan scolaire.

⁴ Larousse (2009).

⁵ Terrassier J. -C. (2006). *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur. p. 39.

⁶ Ce centre a été créé à l'initiative de Jeanne Siaud-Facchin, psychologue clinicienne et psychothérapeute. Les chiffres nous ont été fournis à l'occasion d'une formation sur le fonctionnement psychologique des HP en 2010.

⁷ Ministère de l'Education Nationale (2007). Circulaire n° 2007-158 du 17-10-2007. *Bulletin Officiel n°38*. <http://www.education.gouv.fr/bo/2007/38/MENE0701646C.htm>. [Consulté le 29/02/2012].

Les tests de Wechsler sont les plus utilisés en France pour repérer le haut potentiel. Le chiffrage du QI est le seul critère suffisamment objectif pour estimer cette population. Et son utilisation sur une grande échelle en fait un critère de référence. Un jeune est donc reconnu comme « haut potentiel » si son QI est exceptionnellement élevé à l'issue d'une évaluation rigoureuse conduite par un psychologue.

Dans le cadre de notre profession, nous avons été surprise de constater qu'un certain nombre de jeunes en échec, venus nous consulter, présentait une symptomatique de haut potentiel. Or les résultats des tests de QI n'étaient pas toujours conformes aux comportements et aux capacités réelles de nos jeunes. Certains QI ne pouvant même pas être chiffrés du fait de leurs pathologies parallèles. Notre réflexion nous a amenée à nous interroger sur la cause de ces profils hétérogènes chez les hauts potentiels, peu mesurables et donc en but à la méconnaissance générale. D'où notre question de départ : comment expliquer les performances bonnes ou mauvaises des jeunes soumis à un test de QI ? Par la suite, nous avons élargi notre sujet à la notion de norme, du latin *norma* c'est-à-dire règle : quelle est la norme admise qui valide le haut potentiel ? Pour approfondir notre réflexion, nous nous sommes inscrite dans un cursus en sciences de l'éducation dans la perspective d'associer notre travail quotidien (approche pédagogique) à une recherche plus théorique (approche universitaire).

L'exploration de la question des résultats aux tests de QI, nous a amenée à nous interroger sur l'interprétation du dit test lors de l'anamnèse rendue par le psychologue. Nous avons émis l'hypothèse que les représentations de l'intelligence qu'avaient les psychologues influaient sur leur conception de la norme. Nous souhaitons donc vérifier si la notion de norme et la représentation de l'intelligence reconnaissent une intelligence unique au haut potentiel ou si elle accepte l'idée d'intelligences multiples dans cette population. En premier lieu, pour fonder notre analyse nous étudierons le champ conceptuel de l'intelligence, pour ensuite approfondir celui touchant à l'intelligence des hauts potentiels. Pour saisir les grandes tendances : intelligences uniques ou unicité de l'intelligence, nous emploierons une approche volontairement critique pour une présentation historique des principales théories. Si seule la mesurabilité de l'intelligence par des tests fixe la norme, comment l'établir si l'intelligence est multiple ? En outre est-ce qu'un haut potentiel peut être considéré comme « normal » dans notre société occidentale du XXI^{ème} siècle ? Et quels en seraient les aspects sur le plan de l'intelligence ? Notre réflexion s'inscrivant dans un contexte de dépistage, nous ne pouvons malheureusement pas considérer l'ensemble d'une population, souvent méconnu pour des raisons essentiellement socioculturelles⁸. Notre seconde partie sera clinique afin de vérifier notre hypothèse de départ. En effet, nous supposons que l'intelligence du haut potentiel ne transparait pas forcément dans les résultats aux tests de QI. Aussi avons-nous choisi d'aller à la rencontre de psychologues spécialisés auprès des jeunes présentant un profil « haut potentiel ». Afin de vérifier notre hypothèse, nous analyserons leurs positions dans des entretiens semi-directifs, et tenterons d'en discuter les enseignements.

⁸ En effet, les difficultés sociales ou les origines culturelles tendent à occulter l'expression et la reconnaissance d'une intelligence exceptionnelle notamment dans le cadre scolaire, souvent à l'origine d'une demande de dépistage s'il y a lieu.

« Parfois il me semble qu'à l'intérieur de moi quelque chose fait défaut, un fil inversé, une pièce défectueuse, une erreur de fabrication, non pas quelque chose en plus, comme on pourrait le croire, mais quelque chose qui manque »

Delphine de Vigan
No et moi

PARTIE THEORIQUE

Pour comprendre l'intelligence du haut potentiel (HP), il nous apparaît essentiel de l'intégrer aux débats sur l'intelligence. Notre recherche s'inscrivant dans le cadre de la psychologie de l'éducation, nous explorerons les différentes approches de l'intelligence dans ce contexte (globale et factorielle, pluridimensionnelle, cognitive). Puis nous analyserons les caractéristiques de l'intelligence du HP, selon les normes implicites à ces dimensions, et dans le cadre des recherches récentes sur le sujet.

1. Les différentes conceptions de l'intelligence dans l'histoire des deux derniers siècles

Définir l'intelligence n'est pas une chose aisée, c'est pourquoi la conception de l'intelligence alimente les débats des psychologues depuis la fin du XIX^{ème} siècle. A première vue, l'intelligence se caractériserait par une capacité d'adaptation à une situation particulière. Ainsi, Liratni affirme que « toutes les théories peuvent s'accorder sur une définition de l'intelligence comme capacité d'un organisme à s'auto-modifier pour adapter son comportement aux contraintes de son environnement⁹ ». Cependant, Lautrey observait déjà, cinq ans plutôt, un lien entre l'intelligence et cette capacité d'adaptation au travers d' « une plasticité qui peut être observée au niveau des représentations, des processus mentaux, des comportements ou des connexions neuronales¹⁰ ». Mais ce consensus autour de la notion de plasticité ne suffit certes pas pour faire l'unanimité sur la question de l'intelligence. Nous explorerons donc les différentes interprétations de celle-ci avant de poursuivre notre démarche.

1.1. Approches unidimensionnelles

Les premières interrogations sur l'intelligence s'inscrivirent dans la logique du XIX^{ème} siècle. A cette époque phare de l'industrie et de la recherche scientifique, il n'est pas surprenant de voir l'homme d'alors s'intéresser au potentiel humain.

Si Alfred Binet, pionnier en la matière, travailla, d'abord, dans la perspective de la reconnaissance et de l'intégration des anormaux dans la société, il élargit, cependant, très rapidement son échelle métrique (1905) au reste de la population. En 1908, Binet et Simon précisèrent leur démarche : « tout d'abord nous devons

⁹ Liratni M. (2009). p. 15.

¹⁰ Lautrey J. (2004). Hauts potentiels et talents : la position actuelle du problème. *Psychologie française* n°49, 219-232. p. 222. http://jacques.lautrey.com/docs/pdf7_Hauts_potentiels_intro.pdf. [Consulté le 17/07.2011].

chercher à connaître la loi du développement intellectuel des enfants, et à imaginer une méthode permettant de doser leur intelligence ; en second lieu, nous étudierons la diversité de leur aptitudes intellectuelles¹¹ ». A partir de l'observation du développement chez l'enfant, ils cherchent à caractériser un niveau mental en lien avec le développement intellectuel. Ils posèrent ainsi les bases de la psychométrie classique.

William Stern, psychologue allemand, reprit leurs travaux et en 1912 corréla l'âge mental à un âge chronologique permettant ainsi de calculer le Quotient Intellectuel d'un individu ou QI. Le QI étant donc un indice global de développement.

Mais c'est l'anglais Charles Spearman (1863-1945) qui axa le plus sa réflexion sur l'observation d'une intelligence générale et qui précisa l'analyse factorielle, avec, au cœur de celle-ci, la reconnaissance d'un facteur g ou facteur général d'intelligence. Ce facteur est calculé par la corrélation des scores des individus dans des épreuves intellectuelles, celles-ci étant plus ou moins saturées en facteur g.

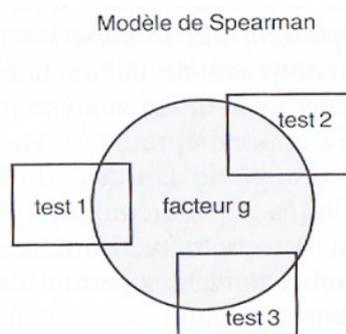


Figure 1 : Modèle de l'évaluation de l'intelligence (facteur g) de Spearman¹²

Spearman expliqua la nature de ce facteur comme étant issue d'une quantité d'énergie nerveuse à l'origine d'une capacité à établir des relations¹³. C'est l'unidimensionnalité qui caractérise l'approche de Spearman et Binet selon l'analyse de Lautrey : « chez Spearman comme chez Binet, donc, l'intelligence était conçue comme une caractéristique globale, unidimensionnelle, sur laquelle les différences entre les individus étaient uniquement de type quantitatif¹⁴ ». Ainsi l'homme naissait-il avec son quota d'intelligence¹⁵ !

1.2. Approches multidimensionnelles

L'individualisme ambiant de la deuxième moitié du XX^{ème} siècle toucha également la psychologie. Dès le début des années 20, l'application de la psychométrie se porta sur l'étude de la personnalité, en conséquence la perception de l'intelligence devient pluridimensionnelle. « Les différences sont alors tout

¹¹ Binet A. & Simon T. (2006). p.VI. Binet A. & Simon T. (2006). *La mesure de développement de l'intelligence chez les jeunes enfants* (préface de Serge Nicolas, introduction de Paulette Rozencwajg). Paris: Encyclopédie psychologique, l'Harmattan. p. VI.

¹² Aubertin S. (2012). Q.I. or not Q.I. ? L'identification du surdon. (cf. Grégoire. 2009) – *Les théories de l'intelligence*. <http://www.talentedifferent.com/q-i-or-not-q-i-1%E2%80%99identification-du-surdon-les-theories-de-1%E2%80%99intelligence-2-sur-10-1632.html>. [Consulté le 20/05/12].

¹³ Huteau M. & Lautrey J. (2003). *Evaluer l'intelligence, psychométrie cognitive*. Paris : P. U. F. p. 32.

¹⁴ Lautrey J. (2007). La variation cognitive. *Les Cahiers Pédagogiques n°454, Dossier Enseigner en classe hétérogène*. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-variation-cognitive.html>. [Consulté le 12/07/2011]. Il s'agit d'une interview de J. Lautrey.

¹⁵ Nous comprenons le « quota » dans sa dimension quantitative soit ici une certaine quantité d'intelligence immuable dès la naissance et à la disposition du sujet. C'est cette quantité à la naissance qui différencierait les individus entre eux et non des capacités différentes ou un potentiel à développer.

autant des différences qualitatives (différences dans la forme du profil) que quantitative (différences dans l'altitude des profils lorsque ceux-ci sont suffisamment homogènes pour que la comparaison ait un sens)¹⁶». Ainsi, la méthode de l'analyse factorielle s'intéressa-t-elle plus particulièrement à la structure des différences individuelles dans les performances aux tests d'intelligence.

Louis Léon Thurstone, psychologue américain, s'opposa le premier à la vision unidimensionnelle de Spearman. Il proposa son propre modèle (1938) qui réfuta l'existence du facteur g au profit de facteurs indépendants ou aptitudes primaires : verbal (V), numérique (N), spatial (S), mémoire, induction, déduction et fluidité verbale.

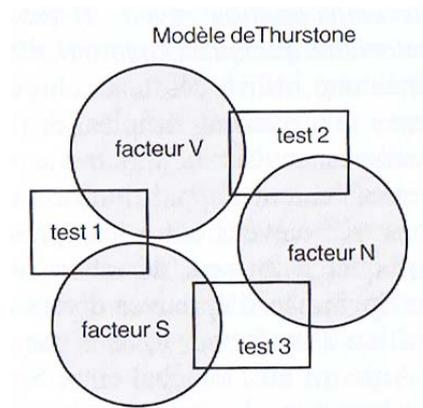


Figure 2 : Modèle de l'évaluation des facteurs multiples de l'intelligence de Thurstone¹⁷

Cette méthode d'analyse factorielle induit donc l'existence d'une multitude de formes d'intelligence. Cependant la rivalité qui opposa Spearman et Thurstone dans leur approche factorielle seraient sans fondements. En effet les méthodes d'analyse factorielle hiérarchique montrent que les aptitudes primaires se corrélaient entre elles et qu'en faisant une analyse factorielle de second ordre sur la matrice des corrélations on observe une variance commune proche du facteur g¹⁸. Le modèle factoriel hiérarchique de Cattell-Horn-Carroll ou CHC (1993) est de fait le plus consensuel et le plus aboutit.

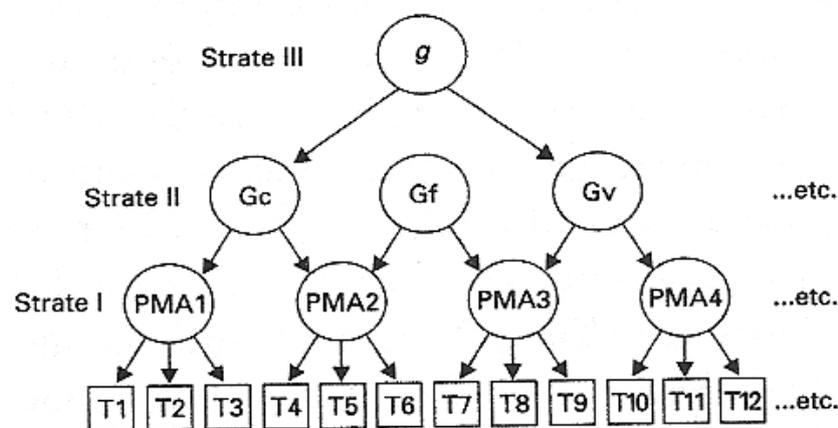


Figure 3 : Modèle CHC¹⁹

PMA Primary Mental Ability / aptitudes primaires – T task / tâche – G général

¹⁶ Lautrey J. (2007). *Ibid.*

¹⁷ Aubertin S. (2012). *Op.cit.*

¹⁸ Lautrey J. (2007). *Op. cit.*

¹⁹ Aubertin S. (2012). (cf. Lautrey J. 2006). *Op.cit.*

Ce modèle est issu de l'école anglaise de psychologie différentielle et présente donc l'intelligence comme une manifestation de la personnalité. Aussi expose-t-il une hiérarchisation de l'intelligence à travers plusieurs dimensions²⁰. Ainsi, l'intelligence est constituée de trois strates emboîtées qui déclinent différents facteurs. On y retrouve le facteur g au sommet représentant la variance commune au test. La dimension II représente la variance restante soit 8 facteurs larges. La part restante de variance issue des précédents facteurs se traduit au niveau III sous la forme de facteurs étroits²¹. Nous retiendrons plus particulièrement de ce modèle les aptitudes de la deuxième strate à savoir :

- Intelligence fluide (Gf) : tâches d'induction, de raisonnement, de logique.
- Intelligence cristallisée (Gc) : tâches verbales, tâches impliquant structuration et culture spécifique.
- Représentation visuo-spatiale (Gv) : visualisation et structuration de l'espace.
- Représentation auditive (Ga) : analyser, manipuler et synthétiser des éléments sonores.
- Mémoire et apprentissage (Gm) : efficacité des mémoires à court terme et de travail.
- Vitesse de traitement (Gt) : réaction rapide à des *stimuli* simples.
- Récupération en mémoire à long terme (Gr) : stocker des informations et les réutiliser dans le long terme.
- Rapidité cognitive (Gs) : automatisation des tâches

En effet, ce modèle inspira Wechsler dans la construction de ses échelles et impacte donc directement l'objet de notre recherche²². En outre, les différents facteurs précités seront à prendre en compte dans l'approche des neuropsychologues. Il y a donc, lorsqu'il est question de variabilité de l'intelligence, plusieurs théories.

Si le modèle psychométrique conserve une certaine linéarité dans sa stratification, le courant qui se développa en lien avec la neuropsychologie présente l'intelligence selon une conception que nous qualifierons d'« éclatée ». « Une des tendances lourdes de l'évolution des idées sur l'intelligence va dans le sens de l'extension du concept et de la multiplication des formes d'intelligence distinguées²³ ». Cette conception s'appuie principalement sur la reconnaissance de zones cérébrales, sièges de différents processus cognitifs²⁴. Ne pouvant aborder l'ensemble des recherches dans le cadre de notre travail, nous avons opté de nous arrêter sur les deux principales théories dans ce domaine. Elles postulent, l'une comme l'autre l'existence et la cohabitation de plusieurs intelligences chez l'homme et leur indépendance entre elles. En outre, elles sont représentatives de l'évolution de la recherche dans cette dimension et ont plus particulièrement influencé celles sur l'intelligence du haut potentiel, objet de notre étude.

Trois critères sont à l'origine de la réflexion d'Howard Gardner (1943-) : l'existence de zones cérébrales, l'existence de « créateurs géniaux » et celle de « savants idiots ». Sur ces constats, il établit une « théorie des intelligences multiples » (1983). L'originalité de cette nouvelle conception de l'intelligence est l'abandon de l'approche unidimensionnelle. Les frontières de la perception de l'intelligence sont, dès lors, repoussées. Ainsi Gardner décrit-il l'intelligence comme « une conception plurielle (...) qui prend en considération les

²⁰ Huteau M. & Lautrey J. (2003). p. 51

²¹ Lautrey J. (2007). *Op.cit*

²² Nous aborderons une étude des tests de Wechsler plus précise dans la deuxième partie de ce travail.

²³ Lautrey J. (2004). *Op. cit.* p. 223.

²⁴ Lautrey J. (2007). *Op.cit.*

nombreuses et différentes facettes de l'activité cognitive, et qui reconnaît que nous différons les uns des autres par notre acuité cognitive et nos styles contrastés²⁵ ». Son modèle propose sept formes d'intelligences qui cohabitent chez l'homme :

- Intelligence verbo-linguistique
- Intelligence logico-mathématique
- Intelligence visuo-spatiale
- Intelligence musicale-rythmique
- Intelligence corporelle-kinesthésique
- Intelligence interpersonnelle (capacité à comprendre les intentions des autres)
- Intelligence intrapersonnelle (capacité à comprendre ses sentiments, peurs ou motivation)

Ces deux dernières sont nouvelles et originales dans la conception des intelligences. L'une portant sur l'intelligence sociale et l'autre pouvant être perçue comme une capacité de métacognition²⁶. Par ailleurs, les plus récentes recherches de Gardner traitent de l'existence d'autres intelligences possibles : une intelligence naturaliste (gérer les environnements et comprendre les cultures), une intelligence spirituelle et une intelligence existentielle. Mais ces deux dernières demeurent cependant peu fiables même si, sur un plan empirique, elles vérifient certains des critères d'évaluation retenus par Gardner²⁷. Enfin, les quatre premières intelligences définies par Gardner ne sont pas étrangères à l'analyse factorielle et pourrait être associées aux intelligences fluides, cristallisées, visuo-spatiales et auditives²⁸.

Selon Gardner, il est impossible de mesurer ces intelligences. Elles appartiennent au patrimoine génétique de l'homme à sa naissance « tous les hommes possédant des capacités centrales dans chacune des intelligences²⁹ ». Rejoignant ici les thèses développementales, ces intelligences s'expriment toute au long d'une vie, se développant naturellement en plusieurs étapes successives : une faculté brute de représentation, l'apparition d'un système symbolique, l'apparition d'un système de notation, une expression au travers d'un éventail d'activités professionnelles ou non³⁰. Or, il est à noter que l'absence de mesures concrètes ne permet pas de confirmer un postulat d'indépendance entre les différents types d'intelligences³¹. Très loin de la psychométrie, le modèle de Gardner analyse des intelligences qualitatives. Par ailleurs, s'il n'y a plus de globalité dans la conception de Gardner, nous ne pouvons pas non plus parler de pluralité du fait de la non-indépendance des intelligences entre elles. C'est pourquoi nous préférons retenir l'idée d'une intelligence multidimensionnelle.

Contrairement à Gardner, Le modèle de Robert Sternberg (1985-2009) introduit une notion quantitative dans une démarche qualitative. En effet, la théorie triarchique de l'intelligence a engendré l'élaboration d'un test : le Sternberg Triarchic Abilities Test (STAT). Ce test est conçu pour mesurer les

²⁵ Gardner H. (2008). *Les intelligences multiples*. Paris : Retz. p. 28

²⁶ Liratni M. (2009). *Op. cit.* p. 22.

²⁷ Smith K. (2002- 2008). Howard Gardner and multiple intelligences. *The encyclopedia of informal education*. <http://www.infed.org/thinkers/gardner.htm>. [Consulté le 19.07.2011].

²⁸ Lautrey J. (2007). *Op. cit.*

²⁹ Gardner H. (2008). *Op. cit.* p. 49.

³⁰ Ibid.

³¹ Lautrey J. (2004). *Op. cit.* p. 225.

aspects de l'intelligence en lien avec l'habileté à se débrouiller dans des environnements inconnus. Il évalue aussi la capacité à automatiser le traitement des informations et propose 12 types d'items³². Sternberg voit dans l'intelligence une capacité à s'intégrer dans un milieu aussi détermine-t-il trois aspects constitutifs de son fonctionnement³³ :

- un aspect interne ou composantiel ; soit une intelligence « analytique » (existence de composantes : codage, sélection de comparaisons et d'informations pour une résolution de problèmes et une régulation des actions grâce à des métacomposantes ou processus exécutifs)
- un aspect externe ou contextuel ; soit une intelligence « pratique » (application pratique des composantes à un contexte particulier)
- un aspect « expérientiel » ; soit une intelligence « créative » (rapport entre l'expérience et la nouveauté pouvant engendrer des actions originales)

La question de l'indépendance entre elles de chacune des formes d'intelligence n'est cependant pas réglée car « sur un plan théorique, l'omniprésence de l'aspect interne (composantes du traitement de l'information) dans les aspects externes et expérientiels remet en cause l'idée d'une indépendance nette entre ces trois formes d'intelligence³⁴ ». Ainsi, comme pour Gardner, le model de Sternberg ne peut confirmer une indépendance totale des intelligences entre elles. A comparer les deux modèles, les formes d'intelligence répertoriées dans la théorie triarchique se retrouvent dans les différents domaines répertoriés par la théorie des intelligences multiples³⁵.

Nous avons vu aux travers de ces travaux que le concept d'une intelligence multidimensionnelle ou d'intelligences multiples prend le pas sur celui d'une intelligence globale. Mais que l'indépendance de ces intelligences ne peut ni être infirmée ni confirmée aujourd'hui. En outre, un troisième courant de pensée est à considérer : celui issu de la psychologie développementale.

1.3. Approches développementales

Considérons à présent la question du développement cérébral de l'enfant. Parmi les thèses issues de la psychologie développementale plusieurs tendances sont à explorer³⁶ pour traiter notre question de recherche et vérifier notre hypothèse.

A la suite de Vygotsky (1934) puis de Piaget (1947) s'élabore une conception unitaire du développement de l'intelligence. Afin de mieux en comprendre la dimension, nous faisons le choix ici de nous arrêter sur la conception piagétienne ou théorie opératoire.

En effet, Jean Piaget comprenait l'intelligence comme « une épistémologie qui voit en la connaissance une construction continue³⁷ ». Ce développement s'effectuerait au cours de différents stades dans la vie de l'être humain :

³² Gignac G. & Loranger M. (2001-2002). La théorie triarchique de l'intelligence de Sternberg <http://aqps.qc.ca/uploads/documents/bulletins/04/04-01-02.htm>. [Consulté le 19/07/2011)].

³³ Liratni M. (2009). *Op. cit.* pp. 24-25.

³⁴ Gignac G. & Loranger M. (2001-2002). *Ibid.*

³⁵ Lautrey J. (2009). Introduction. p. 10. In Lautrey J. & Collectif. *L'état de la recherche sur les enfants dits « surdoués »*. (pp. 4-14). CNRS, Laboratoire Cognition et Développement, Fondation de France. http://thematernelle.free.fr/recherche_fondation_france.pdf. [Consulté le 12/07/2011)].

³⁶ Liratni M. (2009). *Op. cit.* p. 26.

³⁷ Piaget J. (2008). *L'épistémologie génétique*. Paris. P. U. F. p. 10.

- Stade sensori-moteur (0-18 mois, intelligence avant le langage ; les réflexes et les représentations)
- Stade de préparation et de mise en place des opérations concrètes (18 mois- 12 ans, pensée symbolique, préopératoire ou concrète)
- Stade des opérations formelles (12-16 ans, raisonnement hypothético-déductif et abstraction)

Ainsi la pensée se construit à partir des actions réalisées sur un environnement. Des mécanismes d'adaptation ou schèmes en sont les moteurs. L'intelligence se traduit donc en capacité d'adaptation³⁸. Les tests issus de cette approche associent à la notion de stade celle de facteur g. Il s'agit d'évaluer le stade de développement opératoire d'un enfant puis de le corrélérer à des tests factoriels afin d'en dégager un facteur général de réussite. Un certain nombre de test sur ce principe sont utilisé aujourd'hui soit dans le cadre d'une passation individuelle (ex. L'Echelle de Développement de la Pensée Logique ou EPL), soit dans le cadre d'une passation collective³⁹.

Cependant, les observations de la recherche montrent que la logique piagétienne n'est pas aussi incontestable. Et même si les débats autour de la causalité et de l'innéisme sont loin d'être résolus, il n'en demeure pas moins la certitude que « dans le développement, les asynchronismes sont la règle et c'est plutôt le synchronisme qui est l'exception ⁴⁰ ». Le développement cognitif n'est pas si homogène ! Nous retiendrons également la réflexion de Liratni sur l'interprétation des différences cognitives par la vitesse cérébrale. Dans le modèle piagétien, l'interprétation ne peut se faire que sur la base d'une rapidité par rapport à une vitesse qui est normalisée afin que le processus satisfasse à la logique des stades de développement. Or nous constatons que, les rythmes de développement de la pensée humaine ne sont pas aussi figés « les conceptions unitaires se heurtent alors à une limitation au quantitativement différent lorsqu'il s'agit d'interpréter les différences entre les individus⁴¹ »

A partir des travaux de Piaget, d'autres chercheurs prennent une direction différente et considèrent une approche pluraliste et développementale.

Parmi les conceptions pluralistes nous citerons le néo-structuralisme d'Antonio Pascual-Leone (1988 : Théorie des Opérateurs Constructifs ou TCO) et le néo Darwinisme sélectionniste de Olivier Houdé (1995) Leur travaux portent sur l'existence d'une sélection contrôlée au niveau cérébrale ou système central de contrôle exécutif. Ainsi un seul processus est retenu parmi ceux disponibles. L'intelligence joue alors un rôle d'activateur ou d'inhibiteur délibéré selon la pertinence des besoins ou leur dangerosité.

A l'opposé de cette conception, l'approche différentielle de Jacques Lautrey (2003) considère que l'intelligence se traduit au niveau cognitif par l'activation de plusieurs processus en même temps. Il s'agit d'un système dynamique où les processus sont activés en simultanéité et s'influencent entre eux⁴². Selon Lautrey l'évolution de la recherche sur l'intelligence implique « que l'on n'en reste pas à la prise en compte de variations globales de l'intelligence, telles que celles évaluées par le QI ou le facteur g, mais que l'on soit

³⁸ Piaget J. (2008). *Op.cit.* p. 123.

³⁹ Huteau M. & Lautrey J. (2003). *Op. cit.* p. 172.

⁴⁰ Lautrey J. (2007). *Op.cit.*

⁴¹ Liratni. J. (2009). *Op. cit.* p. 27.

⁴² Liratni M. (2009). *Op. cit.* p. 31. (cf. tableau récapitulatif, annexe 1)

d'avantage attentif aux différences qualitatives qui tiennent à la singularité du cheminement suivi par le développement de chacun ⁴³ ».

Notre propos dans ce chapitre était d'interroger les recherches sur l'intelligence afin d'en préciser l'évolution. Il nous paraît indubitable de remarquer que les différents courants de pensée tendent à aller vers une perspective multidimensionnelle de l'intelligence. Les conceptions unitaires ne sont certes pas à négliger car elles appartiennent à l'histoire du mouvement. Mais aujourd'hui la reconnaissance de la plasticité de l'intelligence au niveau cognitif est privilégiée par les chercheurs faisant autorité, nous les suivrons dans ce qui suit. Ainsi notre travail s'inscrit-il dans un cadre de recherche qualitative que nous adoptons.

2. L'intelligence du haut-potentiel et la notion de norme

Ce chapitre a comme perspective de déterminer les spécificités de l'intelligence du haut potentiel en la confrontant aux normes.

Sur un plan philosophique, nous comprenons la norme comme étant élaborée par une société. Cette dernière la déterminant en fonction de ses valeurs et de ces croyances. Ainsi la norme peut-elle être considérée comme un ensemble de règles propres à celle-ci. Nous pouvons donc nous attendre à la voir varier d'une société à une autre. Dans le cas qui nous intéresse, c'est à dire celui des jeunes à haut-potentiel, nous pouvons donc faire l'hypothèse d'une variation de la norme, en fonction des individus et de leur appartenance à un type de société, mais aussi de leur appartenance à un mouvement de pensée.

Sur un plan statistique, la norme fait référence aux chiffres. Ainsi s'inscrit-elle dans le domaine du quantifiable. Nous pouvons donc la comprendre comme étant un seuil à atteindre ou à franchir. La notion de haut potentiel est donc étroitement liée à cette définition puisque le chiffrage d'un score aujourd'hui valide le potentiel.

Nous nous interrogerons dès lors à la fois sur la « normalité » de l'intelligence du haut potentiel mais aussi sur sa reconnaissance en fonction d'une norme.

2.1. L'outil de la mesure

La psychométrie associe à la notion de norme l'idée d'un seuil de référence, mathématiquement calculé, selon une approche rigoureuse, objective et explicite. En conséquence, l'intelligence est mesurable et quantifiable.

L'application de l'échelle métrique de Binet se concrétisa dans le Binet-Simon. Celui-ci, comme ses dérivés (Stanford-Binet, Terman-Merrill, la Nouvelle Echelle Métrique de l'Intelligence), calcule un Quotient Intellectuel global (QI). Dans ces tests, le QI est un indice du développement mental :

$$QI = \frac{\text{âge mental}}{\text{âge chronologique}} \times 100$$

Dans ce contexte, l'âge mental est donc corrélé à un âge chronologique.

⁴³ Lautrey J. (2007). *Op. cit.*

David Wechsler, psychologue américain, peu satisfait de cette évaluation de l'intelligence au niveau des adultes, proposa une nouvelle échelle : la Wechsler-Bellevue (1939) qui deviendra La *Wechsler Adult Intelligent Scale* (WAIS) en 1955. En effet, des études américaines, dirigées par Terman avaient démontré que la notion d'âge mental ne pouvait pas être applicable à une population de plus de 16 ans. Le vieillissement de la population biaisant le test. Wechsler abandonna donc la notion d'âge mental et caractérisa dès lors un individu par un rang, issu de sa performance, en fonction de son groupe d'âge. Dans cette nouvelle échelle, les items du test sont classés selon une difficulté progressive. C'est le nombre d'items réussit qui détermine ainsi un score brut. Celui-ci est alors comparé à celui de l'échantillon de référence (étalonnage du test). Wechsler utilisa alors la statistique pour obtenir un score standard. C'est-à-dire que dans chaque groupe d'âge, il normalisa la distribution des scores de référence de l'échantillon et la partagea en 19 classes (du score le plus bas au score le plus élevé). Des tables permirent de relier les scores bruts aux classes correspondantes, établissant des scores standards. Les différents scores furent alors additionnés pour calculer un QI standard global. Le QI put ainsi se décliner sur une courbe de Gausse, selon une loi normale. En outre, Wechsler pour aligner ses résultats sur le Binet-Simon transforma la distribution du score standard total afin d'obtenir une moyenne de 100 avec un écart type de 15⁴⁴. Les limites mesurables du QI sont 40 et 160. On distingue ainsi plusieurs niveaux de QI:

- De 85 à 115 : intelligence normale (environ 1 personne sur 2)
- QI > à 115 : intelligence supérieure
- A partir de 130 : haut potentiel (soit 2.1% de la population. Au-dessus de 145 = 0.1%)
- QI < à 85 : intelligence limitée
- QI < à 70 : débilité mentale⁴⁵

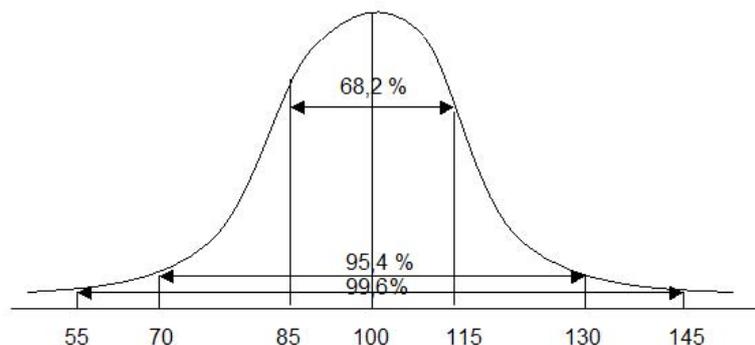


Figure 4 : Distribution gaussienne du QI ou courbe de normalité⁴⁶

Par ailleurs, Wechsler introduisit des sous échelles distinctes dans ses tests. En effet, il trouvait que la part du verbal était trop importante dans les tests existants. S'inspirant des travaux de Yerkes (1917) pour l'armée américaine, il mit au point deux nouveaux QI intermédiaires : le QI verbal et le QI performance.

⁴⁴ Huteau M. & Lautrey J. (2003). *Op.cit.* pp. 123-124.

⁴⁵ Siaud-Facchin J. (2008). *L'enfant Surdoué, l'aider à grandir l'aider à réussir.* Paris: Odile Jacob. p. 239.

⁴⁶ Source internet. <http://www.testqiofficiel.com/testqi/wp-content/uploads/2010/02/echelle-wisc.jpg>.

L'échelle de Wechsler fut adaptée aux enfants de 6 à 16 ans et 11 mois en 1949, la *Wechsler Intelligence Scale for Children* (WISC) et aux plus jeunes (3 ans à 6 ans et 11 mois) en 1967, la *Wechsler Preschool and Primary Intelligence* (WPPSI). La dernière version du WISC (WISC IV) est publiée en France en 2005. Les sciences neurocognitives ont influencé cette nouvelle échelle qui fait désormais apparaître une organisation des cognitions en 4 indices : l'Indice de Compréhension Verbale (ICV), l'Indice de Raisonnement Perceptif (IRP), l'Indice de Mémoire de Travail (IMT), l'Indice de Vitesse de Traitement (IVT). Le Quotient Intellectuelle Total (QIT) est conservé.

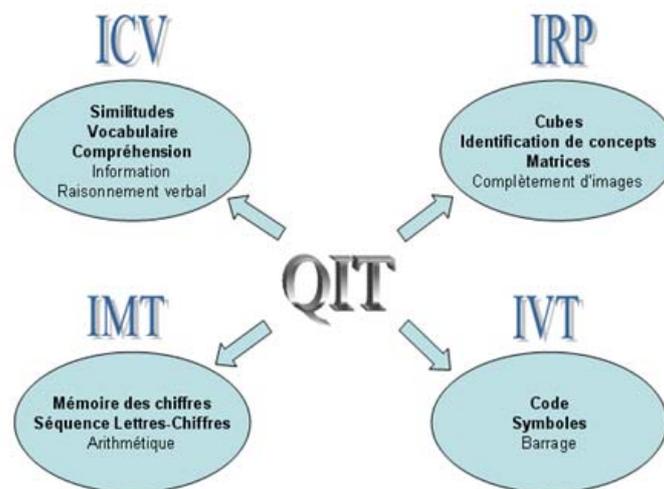


Figure 5 : Répartition des quinze sous-tests du WISC-IV selon son indice⁴⁷

(Les *subtests* supplémentaires sont indiqués en italique)

Peu d'échelles d'intelligence sont aujourd'hui capables de rivaliser avec celles de Wechsler⁴⁸. En effet, les tests factoriels d'intelligence, plus analytiques, évaluent d'avantage des capacités en lien étroit avec le monde scolaire⁴⁹. Par ailleurs, les tests de Wechsler sont actuellement les plus utilisés dans le monde pour déterminer le QI. Nous présenterons donc les particularités du QI des hauts potentiels dans le cadre des échelles de Wechsler, dans la perspective d'une approche psychométrique.

2.2. Norme et haut potentiel : perspectives psychométriques

Le haut potentiel intellectuel se situe à l'extrême droite de la courbe de normalité, en raison de ses aptitudes relativement élevées dans de multiples domaines. Le HP est donc celui dont le QI atteint et dépasse la norme de 130, soit 2.5% de la population. Cependant selon Lautrey « il va de soi que l'on pourrait tout aussi bien la mettre à 125, ou à 135, ou à 150, selon le degré d'avance que l'on décide de qualifier de précocité⁵⁰ ». Le seuil de 130 est donc un seuil conventionnel, fixé par la recherche à deux écarts-types au dessus de la moyenne (QI = 100). Si c'est ce QI qui est officiel pour le système scolaire français, il n'y a cependant pas de consensus sur le plan international qui s'inscrit dans un seuil élargit de 120 à 140. Nous pouvons cependant constater que les QI verbaux et performances dépassent généralement 125.

⁴⁷ Source internet. http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2008.lanadecarvalho_1&part=149871

⁴⁸ Huteau M. & Lautrey J. (2003). *Op. cit.* pp. 136-140.

⁴⁹ *Op. cit.* p. 164.

⁵⁰ Lautrey J. (2007). *Op. cit.*

Xavier Caroff nous rappelle que le QI est une note étalonnée. Comme cet étalonnage se fait vis-à-vis d'un échantillon d'enfants de référence non HP, il en résulte un biais certain au niveau du chiffrage et de l'interprétation des résultats pour les HP. En effet : « le problème majeur des étalonnages des différentes versions du WISC est que l'étendue des scores en QI n'est pas suffisante pour mesurer correctement le niveau intellectuel d'enfants présentant des compétences extrêmes⁵¹ ». Il s'agit de prendre en compte l'effet « plafond » engendré par l'étalonnage. En effet, la population ciblée par le test est celle des enfants « classiques ». De plus, dans la même logique, la construction interne des items vise cette même population en termes de difficultés. Ainsi les enfants les plus brillants peuvent réussir totalement un certain nombre d'items du test sans qu'il en résulte une réelle évaluation.

Dans cette perspective Jean-Charles Terrassier insiste sur la notion d'âge mental plus importante que le QI. Selon lui le quotient intellectuel n'est plus en rapport avec la réalité. Il trouve dans son étude sur les hauts potentiels dans le cadre du WISC III une différence de 30 points entre le QI standard et le QI classique⁵². Il en déduit que le test de Wechsler tend à « tasser » les QI très élevés, en raison de l'existence de biais statistiques, et qu'il serait plus intéressant de s'en tenir au QI classique. Il propose de calculer un QI compensé par rapport à un niveau scolaire dans la perspective d'un saut de classe : « il s'agit de refaire une cotation des réponses de l'enfant précoce non plus en référence à son âge réel, mais en référence à l'âge moyen actuel des élèves de la classe dans laquelle il va être intégrée⁵³ ». La norme en tant que référence serait soit liée à un âge mental, soit à un niveau scolaire et non plus à une intelligence individuelle.

La question de la stabilité du test de QI est aussi à considérer. Selon Jeanne Siaud-Facchin, le QI d'un individu devrait être constant car « le potentiel est une donnée génétiquement programmée⁵⁴ ». Théoriquement, les tests sont construits pour s'inscrire dans le temps et indépendamment de l'environnement. Le QI présente donc une stabilité longitudinale. Cependant Siaud-Facchin constate que des facteurs peuvent venir parasiter le test, notamment l'émotivité, l'absence de motivation, la confiance en soi du jeune ou des troubles de l'attention. Dans ce cas, un nouveau test peut-être fait à *posteriori* pour réévaluer l'efficacité intellectuelle. Dans la perspective de Siaud-Facchin, le seuil de 130 indique le haut potentiel. Mais le test qui le chiffre est à un moment T et l'approche clinique du praticien est donc nécessaire dans le cadre d'une passation de test pour éviter tous biais. Liratni, bien qu'il partage le même avis sur le sujet, fixe ce seuil à 125 de moyenne sur la population des HP, l'inscrivant dans un intervalle en réalité de 119-131 en raison de ces facteurs perturbants⁵⁵.

Pour Caroff, s'appuyant sur des recherches américaines sur le sujet, l'effet de Flynn (1984) s'applique aux échelles de Wechsler comme à d'autre test⁵⁶. Ainsi il y a une augmentation de 1/3 de point de QI par année. Cette augmentation doit être considérée si un jeune est sujet à une nouvelle passation. Le score attendu devrait donc être supérieur au précédent, d'autant que généralement les tests ne sont réévalués que tous les

⁵¹ Caroff X. (2009). L'identification des enfants à haut niveau intellectuel : quelles perspectives pour l'approche psychométrique. p. 21. In Lautrey J. & Collectif. *L'état de la recherche sur les enfants dits « surdoués »*. (pp. 15-36). CNRS, Laboratoire Cognition et Développement, Fondation de France.

http://thematernelle.free.fr/recherche_fondation_france.pdf. [Consulté le 12/07/2011].

⁵² *Infra*.

⁵³ Terrassier J. -C. (2006). *Op. cit.* p. 73.

⁵⁴ Siaud-Facchin J. (2008). *Op. cit.* p. 247-248.

⁵⁵ Liratni J. (2009). *Op. cit.* p. 70.

⁵⁶ Caroff X. (2009). *Op. cit.* pp. 22-23

dix ans. En outre, les études sur la fiabilité de la mesure montrent, dans le cas de l'intelligence des hauts potentiels, l'existence d'une variabilité dans les résultats, lorsqu'il y a retest. Ainsi avec un délai de variation de 1 à 2 ans, les jeunes « classiques » ont des résultats qui tendent à une corrélation forte de l'ordre de .80. Alors que, dans le cas qui nous intéresse, la corrélation des résultats des deux tests chute considérablement : .49. Rappelons que cette corrélation mesure la part d'erreur qui modifie les classements des individus lors de la deuxième passation en fonction de la première. De plus, les résultats peuvent varier également dans la durée : « les corrélations entre deux examens successifs ont tendances à diminuer lorsque l'intervalle de temps augmente, mais aussi lorsque le premier examen intervient précocement dans le développement⁵⁷ ». Nous avons voulu vérifier, ici, la fiabilité de la norme en tant que seuil de référence pour qualifier un jeune de haut-potentiel. Nous ne pouvons que constater la mobilité de ce seuil, ce qui laisse une grande marge d'interprétation au praticien sur le terrain ! Dans la suite de notre recherche, nous nous interrogerons sur la normalité du haut potentiel. A savoir les chiffres des échelles permettent-ils de déterminer un profil type de haut potentiel.

Les études en lien avec la validité du test montrent que les hauts potentiels présentent des caractéristiques communes dans les résultats aux échelles d'intelligence.

La structure du WISC IV s'articule autour de quatre indices. La mesure du facteur générale d'intelligence englobe ces 4 indices et justifie le calcul d'un QI global⁵⁸. Or, les recherches dans ce domaine démontrent la stabilité générale de ce modèle sur la population étudiée⁵⁹. Par contre, si la stabilité du modèle se maintient pour les hauts potentiels au niveau de l'ICV et de l'IRP, les résultats à l'IMT diffèrent de ceux généralement obtenus par les jeunes « classiques » et l'IVT n'est jamais retrouvé. Caroff, s'appuyant sur la recherche aux Etats-Unis (USA), réfute cet indice et pose « l'hypothèse que les épreuves qui comportent une limite de temps ne sont pas valides pour le diagnostic des enfants à haut potentiel intellectuel⁶⁰ ». Sur ce même indice, Terrassier parle d'un phénomène de dyssynchronie entre les niveaux intellectuels et psychomoteurs⁶¹. En effet, nous avons remarqué que les épreuves constitutives de cet indice particulier sont fortement chutées dans les résultats aux tests. Chez certains jeunes, on observe des écarts allant jusqu'à 30 points entre l'IVT et ICV ou IRP. En outre et sur une approche plus générale, les aspects psychomoteurs et graphiques ne sont pas les plus réussis aux tests, loin de là ! Nous constatons donc que les jeunes HP ne réussissent pas tous pareillement les *subtests* du WISC IV.

Ce constat nous amène à nous questionner sur la validité non plus de la structure du test mais sur celle des critères choisis. En effet, pourquoi un test reconnu valide pour cette population particulière, ne l'est cependant plus sur un échantillon spécifique de celle-ci ? Nous pourrions invoquer des biais statistiques ou des facteurs émotionnels⁶² qui entraineraient une chute des résultats individuels. Mais cela ne tient pas en

⁵⁷ Ibid.

⁵⁸ Supra.

⁵⁹ Caroff X. (2009). *Op. cit.* p.24

⁶⁰ Ibid.

⁶¹ Terrassier J. -C. (2006). *Op. cit.* pp. 39-41.

⁶² Supra.

raison de la fréquence de l'évènement. Comment comprendre la normalité du haut potentiel ? Existe-t-il un profil type identifiable selon des critères intellectuels précis ou y aurait-il plusieurs profils possibles ?

Dans un article récent, Liratni et Pry relèvent une importante variabilité tant intraindividuelle qu'interindividuelle chez le jeune HP. Il constate une « hétérogénéité des performances dans les épreuves de Wechsler »⁶³. Sur une population d'enfants « classiques », il y a hétérogénéité s'il est déterminé, au WISC IV, une différence de 15 points entre le QI verbal et le QI performance⁶⁴ ; soit 5% des jeunes. Or chez le jeune HP, les écarts sont encore plus marqués. Il n'est pas rare d'observer des écarts de 21 points, avec un QI verbal supérieur au QI performance. Bien que non systématique, ce particularisme est assez fréquent et expliquerait l'aisance verbale de beaucoup de ces jeunes. La fréquence de cet écart est de 20% chez les jeunes dont le QI total est de 130 et de 25% pour un QI de 140⁶⁵. Par ailleurs, si l'analyse détaillée fait apparaître une relative constante de l'importance du QI verbal, elle révèle également de grandes variations au niveau des indices perceptifs, essentiellement aux *subtests* faisant appel à la mémoire visuelle et à l'aptitude à traiter visuellement des stimuli abstraits⁶⁶. Cette hétérogénéité intra-individuelle semble caractéristique des HP et « relèverait plus de la norme que de l'anormalité dans un groupe d'enfants HPI »⁶⁷. Cependant, elle peut rendre le QI total non interprétable s'il y a une différence minimum de 23 points entre deux indices⁶⁸. Terrassier parle d'un phénomène de « dyssynchronie interne » chez l'enfant HP. Cela se traduit par des écarts conséquents entre les niveaux intellectuels, psychomoteurs et graphiques⁶⁹, hors dysgraphie ou dyspraxie !

Cette hétérogénéité latente chez le haut potentiel s'oppose donc à l'idée de multi-potentialité communément admise chez ces jeunes. En effet, beaucoup de HP ne sont pas forcément bons dans tous les domaines mais seulement dans certains. Elle questionne, par ailleurs, la part du facteur g dans le test. Ainsi, les travaux de Liratni et Pry sur un groupe de HPI aboutissent à une double constatation : d'une part, une quasi-absence de liaisons entre les 10 *subtests* du WISC IV et d'autre part, l'existence d'une forte variabilité interindividuelle. Selon les auteurs, cette dernière serait due à la loi des rendements décroissants de Spearman. Plus le QI est élevé et plus le facteur g diminue. Par conséquent, « L'analyse statistique ne permet pas de mettre en évidence un profil spécifique⁷⁰ ». Dans sa thèse de doctorat, Liratni explore cette notion de profils multiples⁷¹. En définitive, il distingue 3 profils particuliers au WISC IV :

- Le haut potentiel verbal (ICV 135-140, IRP et IMP +/- 120, IVT 105-110)

⁶³ Liratni M. & Pry R. (2007). Psychométrie et WISC IV : quel avenir pour l'identification des enfants à haut potentiel intellectuel ? *Elsevier Masson SAS, Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence, Volume 55, Issue 4*, 214-219. p. 216. <http://dx.doi.org/10.1016/j.neurenf.2007.06.003>. [Consulté le 30/10/2011].

⁶⁴ Grégoire J. & Wierzbicki C. (2007). Analyse de la dispersion des indices du WISC IV en utilisant l'écart significatif par rapport à la moyenne des quatre indices. *Elsevier Masson SAS, Revue européenne de psychologie appliquée n° 57*, pp. 101-106. <http://www.em-consulte.com/article/62043/analyse-de-la-dispersion-des-indices-du-wisc-iv-en>. [Consulté le 29/02/2012].

⁶⁵ Pereira-Fradin M. (2009). La variabilité intra-individuelle chez les enfants à haut potentiel intellectuel. pp. 43-44. In Lautrey J. & Collectif. *L'état de la recherche sur les enfants dits « surdoués »*. (pp. 37-47). CNRS, Laboratoire Cognition et Développement, Fondation de France. http://themamaternelle.free.fr/recherche_fondation_france.pdf. [Consulté le 12/07/2011].

⁶⁶ Ibid.

⁶⁷ Liratni J. & Pry R. (2007). *Op. cit.* p. 217.

⁶⁸ Ibid.

⁶⁹ Terrassier J. -C. (2006). *Op. cit.* pp. 39-44.

⁷⁰ Liratni M. & Pry R. (2007). *Op. cit.* pp.216-218.

⁷¹ Liratni M. (2009). *Op. cit.* pp. 105-106.

- Le haut potentiel mnésique / auditivo-verbal (ICV exceptionnel >150, IMT 125-130, IRP 120-130, IVT+/-100)
- Le haut potentiel général (ICV +/-130, IRP +/- 130, IMT +/-130, IVT +/-120)

Il s'en suit la notion de profils différents de haut potentiel. Nous ne pouvons donc pas parler de normalité par rapport à un profil unique. La norme qui détermine le haut potentiel dans sa dimension psychométrique autorise la notion de seuil. Nous n'avons pas pu définir, dans ce cadre, la normalité du haut potentiel car elle serait liée à des hautes performances et donc à des potentialités particulières⁷².

2.3. Elargissement de la norme

Le concept de potentiel intellectuel, dans un cadre psychométrique, ne suffisant pas à définir le haut potentiel, de nouveaux modèles théoriques proposent aujourd'hui une autre compréhension du potentiel. Ils inscrivent le potentiel et le talent dans une perspective multidimensionnelle⁷³.

Le *Munich model of giftedness and talent* (MMG) est une de ces conceptions. Le MMG propose quatre indices de détermination du potentiel liés entre eux : la performance (ou critères de référence), l'environnement et la personnalité (effets modérateurs) et l'intelligence (possibilité d'évaluation)⁷⁴. L'approche de Kurt Heller présente une stratégie séquentielle de détermination du haut potentiel⁷⁵. En effet, Heller recommande, au préalable, l'usage d'un test psychométrique pour déterminer le potentiel en fonction du chiffrage. Cependant, il n'exclut pas l'existence de risques d'erreur dus à l'effet plafond⁷⁶ ainsi qu'au manque de connaissances et aux idées fausses sur les groupes à haut risque : erreur *alpha* (faux HP) et erreur *bêta* (non reconnaissance du HP) aux tests de QI, troubles du comportement (agressivité, désinvestissement, responsabilisation excessive et angoisse), adaptation culturelle et sociale, aptitudes extrêmes⁷⁷. Pour évaluer l'intelligence particulière du HP, il s'agit d'appliquer le *Munich High Ability Test Battery* (MHBT). Ce test intervient en aval d'un test classique et évalue donc le talent (intelligence supérieurs, créativité, compétence sociale, musicalité, psychomotricité) dans le cadre du MMG. A cela s'ajoute une approche clinique parallèle centrée sur l'individu⁷⁸. Cette approche doit faire intervenir les aspects biographiques, la forme de pensée, une connaissance de l'environnement, la participation à des activités d'enrichissement ou des résultats exceptionnels sur le plan scolaire. Elle doit également prendre en compte la richesse de la personnalité du HP dans sa motivation, ses stratégies opératoires, sa gestion de l'émotion, du stress et des attentes.

Si le MMG prend en compte une norme chiffrée comme seuil de référence, il propose cependant une meilleure définition de la normalité du HP, l'inscrivant en outre dans une conception pluridimensionnelle du potentiel. Cette conception reste, malgré tout, encore très dépendante d'une application académique, avec des

⁷² Liratni M. & Pry R. (2010). Enfants à hauts potentiel intellectuel : psychopathologie, socialisation et comportements adaptatifs. Elsevier Masson SAS, *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, Volume 59, Issue 6, 327-335. p. 329. http://www.psychologuemontpellier.sitew.com/fs/Root/3xeh7-NEUADO_699. [Consulté le 01/11/2011].

⁷³ Lautrey J. (2004). *Op. cit.* p. 228

⁷⁴ Heller K. (2004). Identification of Gifted and Talented Student. *Psychology Science*, Vol. 46, 302-323. p. 304 <http://www.pabst-publishers.de/psychology-science/3-2004/05.pdf>. [Consulté le 22/07/2011]. (Cf. schéma, annexe 2).

⁷⁵ Heller K. (2004). *Op. cit.* p.312. (Cf. figure annexe 2).

⁷⁶ *Supra*.

⁷⁷ Heller K. (2004). *Op.cit.* p.307.

⁷⁸ Heller H. (2004). *Op. cit* p. 316. (traduction. « one would attempt a step by step confirmation of the identification results in the single-case evaluation, whereby the uniqueness of the individual must be the center of the identification process.»)

domaines étroitement liés à une application pédagogique. En outre, la typologie des domaines de performance du HP y est très précise⁷⁹.

François Gagné s'inspire de la conception de Gardner et de la théorie des intelligences multiples dans son propre modèle : le *Differentiated Model of Giftedness and Talent* (DGMT). Il distingue six grands facteurs :

- Les aptitudes naturelles ou dons qui se développent sur les plans intellectuels, créatifs, socioaffectifs et sensorimoteurs. Elles se caractérisent par une rapidité d'apprentissage dans le domaine de prédilection.
- Les processus développementaux qui transforment les aptitudes en talents par l'apprentissage et la systématisation.
- Les habiletés ou talents (académique, artistique, social, sportif, technologique...)
- Les facteurs intrapersonnels (motivation, personnalité...)
- Les facteurs environnementaux (milieu, personnes, évènements...)
- Le facteur de chance. Ce dernier facteur intervient au niveau des aptitudes, des facteurs intrapersonnels et environnementaux.

Facteurs environnementaux et facteurs intrapersonnels ont un rôle modérateur et influencent le processus développemental qui transforme les aptitudes en talents. C'est parce que ces différents facteurs fonctionnent en interaction que le talent existe⁸⁰.

Ainsi le modèle de Gagné s'inscrit-il plus dans une perspective développementale que celui de Heller et est-il moins orienté sur la question scolaire. Sa vision du potentiel est aussi plus large et englobe « des perspectives sur le monde professionnel d'aujourd'hui »⁸¹. En outre, le modèle de Gagné a le mérite de différencier plusieurs types d'intelligences tout en dissociant « les potentialités » (testable à l'aide du QI) des « performances extrêmes » ou talents⁸². Ainsi un haut potentiel peut-il être reconnu même s'il n'excelle pas dans tous les domaines !

Le modèle de Joseph Renzulli est plus proche quant à lui de la théorie triarchique de l'intelligence de Sternberg. Sternberg entendait par *Gifted* un potentiel élevé dans les trois dimensions de l'intelligence (analytique, pratique et créative). De même, Renzulli, dans *the Three-Ring Conception*, définit l'idée de haut potentiel comme étant une interaction entre les trois composantes caractéristiques de l'intelligence dans son modèle :

- Des aptitudes générales supérieures à la moyenne (*Above Average Ability*) se traduisant par des résultats élevés à un test d'intelligence générale (identifiée par des tests de QI ou de facteur g) ou par des performances exceptionnelles dans des domaines généraux (mathématiques, artistiques, sciences etc.) ou très spécifiques (journalisme, poésie, mode, architecture, opinion publique, navigation etc.).
- La créativité (*Creativity*) entendue comme un mélange d'originalité, de flexibilité et de curiosité.

⁷⁹ Liratni M. (2009). *Op. cit.* p.38.

⁸⁰ Lautrey J. (2004). *Op. cit.* pp. 227-228.

⁸¹ Liratni M. (2009). *Op. cit.* p. 38.

⁸² Liratni M. & Pry R. (2010). *Op. cit.* p. 329.

- L'engagement (*Task Commitment*) soit : une motivation orienté sur un objet particulier et pendant une longue durée⁸³.

Plus généralement, selon Renzulli, il n'y a pas de haut potentiel sans que n'apparaissent chez un jeune l'ensemble des trois composantes du potentiel : performances exceptionnelles, créativité et motivation. Aussi « Les enfants doués et talentueux sont ceux qui possèdent ou sont capables de développer l'ensemble de ces trois aspects et de les appliquer à tous les domaines essentiels de la performance humaine »⁸⁴. Si le modèle de Renzulli se réfère également à une norme chiffrée, c'est cependant celui qui n'exclut aucun domaine de performances et accepte également l'idée de potentiel à développer. Il autorise aussi l'interprétation la plus large dans la compréhension de la normalité du HP.

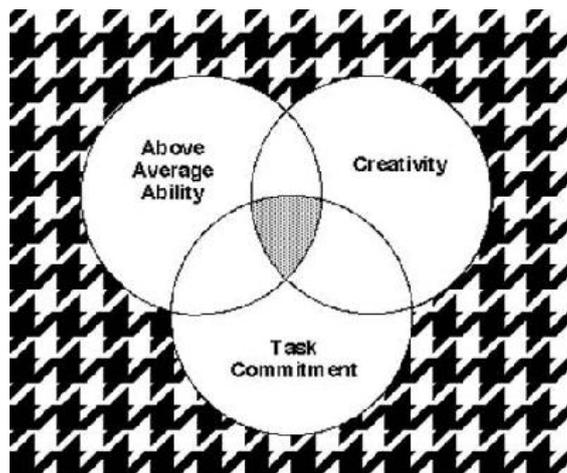


Figure 6 : Modèle de Renzulli : the Three-ring conception (conception à trois anneaux)⁸⁵

La souplesse de ce modèle fait apparaître, au sein des hauts potentiels, des profils différents. D'une part des jeunes ayant une très bonne capacité pour traiter, stocker et restituer leurs connaissances, un haut niveau de motivation et une grande persévérance à la tâche. Renzulli parle de haut potentiel académique. D'autre part l'existence d'un haut potentiel créatif où une tendance à l'originalité s'allie, au niveau de la personnalité, à la persévérance et à la motivation. Renzulli observe que ces profils cohabitent rarement dans un même individu⁸⁶. La notion de normalité entendue donc comme un profil type du HP est donc beaucoup plus complexe en soi.

Nous nous sommes interrogés sur l'évolution du concept de haut potentiel. Les derniers travaux orientent notre réflexion. Chez ces auteurs, l'intelligence du HP s'exprime sous différentes formes et certaines conceptions n'excluent pas l'existence de profils différents. La notion de potentiel sous entend une possibilité développementale en lien avec la personnalité du jeune, mais aussi en fonction de son environnement. Dans ce contexte développemental, la notion de performance, représentative de ces formes d'intelligence, peut être explicite dans des résultats exceptionnels dans un ou plusieurs domaines. Mais, elle

⁸³ Lautrey J. (2004). *Op. cit.* p. 227.

⁸⁴ Renzulli J. (1979). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Chronicle Guidance Publications, inc.*, 1-6. p.6. (Traduction).

[http://www.mishawaka.k12.in.us/documents/HA%20docs/EDPS%20540%20articles/Module%201%20-%20202%20\(January%2026\)/Renzulli.pdf](http://www.mishawaka.k12.in.us/documents/HA%20docs/EDPS%20540%20articles/Module%201%20-%20202%20(January%2026)/Renzulli.pdf). [Consulté le 17/07/2011].

⁸⁵ Source internet. <http://www.enseignement.be/index.php?page=26123&navi%3D2983>.

⁸⁶ Liratni J. (2009). *Op. cit.* p. 35.

peut aussi correspondre à un « potentiel pouvant conduire à cette performance⁸⁷ ». C'est pourquoi, la poursuite de notre travail va donc aller au devant de psychologues avertis sur le haut potentiel. En effet, nous souhaitons analyser à quelle dimension de l'intelligence ce praticien adhère, et comment sa compréhension de celle-ci transparait dans son usage du test de QI et son interprétation ? En d'autre terme, il s'agit de vérifier la position du praticien par rapport aux normes reconnues, en fonction de ses propres valeurs et croyances. Aussi, notre problématique est-elle la suivante : « Quel est le cadre investi et quels sont les éléments de compréhension utilisés par le psychologue pour reconnaître son potentiel intellectuel au HP ? » Pour éclairer notre démarche, nous faisons l'hypothèse que l'intelligence du HP ne transparait pas forcément dans le test de QI pratiqué couramment et que l'intelligence du HP est beaucoup plus complexe et variée.

⁸⁷ Lautrey J. (2004). *Op. cit.* p.228.

« Article 25 : Le psychologue est averti du caractère relatif de ses évaluations et interprétations. Il prend en compte les processus évolutifs de la personne. Il ne tire pas de conclusions réductrices ou définitives concernant les ressources psychologiques et psychosociales des individus ou des groupes. »

Code de déontologie des psychologues de mars 1996, révisé en février 2012.

PARTIE PRATIQUE

Cette partie a pour objectif d'une part de décrire notre méthodologie de recherche en spécifiant les instruments que nous avons utilisés⁸⁸, d'autre part d'analyser les données recueillies puis de les discuter en fonction de notre champ théorique et vis-à-vis de notre problématique.

1. L'entretien

1.1. Cadre de l'entretien

Nous avons cherché à mieux comprendre l'intelligence du haut potentiel. Sur un plan sociétal, elle n'est reconnue qu'à la suite d'un test de QI. Aussi sommes nous allée à la rencontre des psychologues chargés d'évaluer ces enfants. Nous nous intéressons particulièrement au diagnostic de précocité qui lie le psychologue au jeune et impacte sa reconnaissance et son intégration scolaire. A l'origine de notre réflexion, nous avions ce désir d'expliquer les performances bonnes ou mauvaises des jeunes à hauts potentiels au test de QI.

C'est pourquoi nous nous sommes interrogée sur la perception que les praticiens spécialisés avaient de ces enfants. Cette interrogation a orienté notre réflexion sur la représentation que ces derniers pouvaient avoir de l'intelligence, et sur la façon dont elle s'exprimait, selon eux, chez ces hauts potentiels. Nous nous sommes également demandée si les diagnostics de précocité étaient influencés par le vécu, les valeurs et les croyances des psychologues. Aussi, avons-nous reformulé notre question de départ : quelle est la valeur des tests de QI pour déterminer le haut potentiel ?

Les tests s'appliquant à tous les âges de la population, nous avons ciblé celle des jeunes en âge scolaire à qui s'applique le WISC IV. Ce test est pratiqué avec des jeunes de 6 ans à 16 ans et 11 mois⁸⁹. Il couvre donc sur le plan scolaire le primaire et la majeure partie du secondaire du système éducatif français. En effet, nous ne perdons pas de vue l'intérêt pédagogique de l'évaluation, et souhaitons inscrire ce travail dans le cadre d'une réflexion pédagogique, pour une exploitation future.

⁸⁸ Cf. annexes 3-8.

⁸⁹ Supra.

1.2. Objectif de l'entretien

L'entretien de groupe de type semi-directif nous est apparu le plus adapté pour recueillir des données sur cette relation psychologue-jeune à haut potentiel. En effet ce type d'entretien est suffisamment ouvert pour laisser le sujet interviewé s'exprimer librement, avec ses propres mots et dans l'ordre qui lui convient. Cette souplesse autorise une plus grande liberté d'expression et présente l'avantage de faire émerger au fil du discours la pensée du sujet. Par ailleurs, elle nous permet de maintenir le discours dans le cadre de notre recherche et nous autorise à ramener le débat sur l'objet de notre enquête.

Nous souhaitons comprendre le sens que le psychologue a de l'intelligence du haut potentiel, dans le cadre de sa pratique. Cette analyse de sens implique la prise en compte de ses représentations sociales mais aussi de son système de valeurs, de ses repères normatifs ainsi que de son expérience. L'objectif est de leur permettre d'exprimer leur perception d'une intelligence particulière.

1.3. Méthodologie des entretiens

La question de l'échantillonnage s'est rapidement posée. Nous avons le choix entre une approche générale d'une population de psychologues, avec l'utilisation d'un questionnaire et un échantillon représentatif de celle-ci. Et une approche plus ciblée sur des composantes particulières de cette population. Or notre démarche est de nature exploratoire et descriptive et se positionne selon une approche qualitative. Comme nous souhaitons étudier la manière différenciée dont plusieurs psychologues rendent compte de leur conception de l'intelligence du haut potentiel, il nous est apparu plus adapté d'interroger un nombre réduit de psychologues ayant une bonne connaissance du sujet. Ceci, afin de pouvoir établir des comparaisons significatives. En effet, une première enquête exploratoire, nous a convaincue que peu de psychologues étaient des habitués de la question, notamment au niveau des CMPP ou même en pratique libérale. Nous avons donc contacté les responsables de l'AFEP locale ou utilisé le « bouche à oreille » des parents d'enfants HP pour établir notre liste définitive. Ainsi avons nous pu bénéficier d'un échantillon plus homogène et adapté à notre recherche. Notre choix d'entretien, nous a amené à demander des rendez-vous à une dizaine de psychologues sur Paris dans les 9^{ème}, 16^{ème} et 17^{ème} arrondissements et la région parisienne : Versailles, Le Chesnay, La Celle Saint-Cloud et Chatou dans le 78, Rueil-Malmaison et Boulogne-Billancourt dans le 92, Charenton dans le 94. Sept ont pu se libérer et répondre favorablement à notre lettre de présentation et de sollicitation⁹⁰. Nous avons considéré que la prise de rendez-vous valait acceptation du contrat moral qui nous liait à l'interviewé dans le cadre de la recherche, selon les règles d'éthiques annoncées dans le document.

Au cours des entretiens téléphoniques préalables à la prise de rendez-vous, nous avons été amenée à préciser notre démarche, à définir le champ de notre étude et à annoncer la consigne qui guiderait notre échange. Cette dernière est issue de notre question de départ et a servi de fil conducteur dans l'élaboration de notre guide d'entretien : « nous nous intéressons à l'intelligence du haut potentiel, pouvez-vous en préciser la ou les caractéristiques ? Qu'est-ce qui la distingue d'une intelligence dite normale ? » Nous avons défini en lien avec celle-ci un ensemble de six grands thèmes à explorer au cours de l'entretien : le champ de

⁹⁰ Cf. lettre aux psychologues (annexe 3).

l'évaluation, le jeune HP, l'évaluation du test, la représentation de la norme, la représentation de l'intelligence et la formation du praticien.

- le champ de l'évaluation, nous permet de déterminer l'origine d'une démarche d'évaluation, et la place ainsi que le rôle que le psychologue a dans le réseau social.
- Concernant le jeune HP, nous voulons savoir quelles sont ses caractéristiques psychologiques et comment le définir ? Comment les psychologues comprennent-ils le concept de haut potentiel ?
- Par « évaluation du test » nous souhaitons observer l'usage que le psychologue a du test. Et étudier au travers de cet usage les stratégies, les résultats et le rapport du psychologue au test.
- La représentation de la norme nous amène à analyser la position du praticien, à la fois par rapport à un seuil évaluable, et par rapport aux spécificités du HP. Nous cherchons à connaître la position que le psychologue a dans son interprétation du chiffrage et sa compréhension de la normalité du HP.
- Le thème suivant est celui qui lie le psychologue à une dimension de l'intelligence (unidimensionnelle, pluridimensionnelle ou développementale). Nous nous interrogeons sur l'interprétation de l'intelligence du HP par le psychologue, et s'il explique l'échec ou les difficultés scolaires de ce jeune en raison d'une inadéquation entre intelligences et intelligence scolaire ?
- Enfin, Nous voulons comprendre quelle formation amène à une spécialisation du praticien. Si celle-ci est institutionnelle ou d'ordre personnelle. Et pourquoi ce choix ?

Les entretiens se sont déroulés sur une période de cinq mois en fin d'année scolaire, de mars à juillet de l'année 2012. Pendant cette période, les psychologues sont très sollicités, ils ont néanmoins pris le temps nécessaire pour nous rencontrer et se sont montrés ouverts et intéressés. Nous avons constaté un investissement croissant de la personne interviewée au cours de l'entretien, et une forte implication sur certains thèmes abordés. Cette implication ressortant d'avantage pendant la période de libre discussion. Nous pensons qu'il y a là matière à aller plus loin, mais nous avons souhaité limiter l'entretien dans la durée, afin de rester sur l'objet de notre étude, mais aussi pour éviter un biais dû à l'émotivité que génère souvent la question du HP.

2. Analyse des entretiens

2.1. Elaboration d'une grille d'entretien

Le contenu des entretiens a été analysé sur deux niveaux, en deux phases successives. Sur un plan général, nous avons répartis les thèmes, identifiés dans le guide de l'entretien, dans une grille d'analyse catégorielle où les différents thèmes équivalent aux items principaux du guide : le champ de l'évaluation, le jeune haut potentiel, l'évaluation du test, la représentation de la norme chez les psychologues, les dimensions de l'intelligence dans lesquelles ils s'inscrivent, et la formation des psychologues. Afin d'affiner notre analyse, nous avons opté pour des sous-catégories au sein de chaque catégorie principales⁹¹. A chaque catégorie correspond une lettre majuscule de codage, et un numéro complémentaire est associé aux sous-catégories. Cette approche sémantique montre la transversalité thématique. Elle nous a permis de détecter les

⁹¹ Cf. grille d'analyse (annexe 8).

constantes, les régularités et les ressemblances au niveau des entretiens. Mais aussi les absences au niveau des thèmes. Cependant nous avons été frappée⁹², par l'implication des psychologues et l'émotivité générée par l'objet de notre recherche. Aussi avons-nous opté en complément de ce travail thématique pour une analyse de l'énonciation de chaque entretien. Cette approche nous a permis de comprendre de l'intérieur la parole du psychologue, sa subjectivité. Nous avons été attentive à l'énonciation du discours : au choix du vocabulaire et des verbes utilisés, au rythme et à l'enchaînement des propos, à l'ordre d'apparition des thèmes et à leur fréquence. Nous avons donc pu noter les directions prises par le discours et l'intensité des propos. Au niveau du codage dans notre grille, les signes : + = insistance positive, - = insistance négative, indiquent le degré d'implication du psychologue. Afin de conserver une homogénéité au DER, nous rédigerons leurs citations dans un langage écrit plus formel que celui de la communication naturelle⁹³. Les psychologues ont été référencés par un P et un numéro complémentaire dans un souci d'anonymat.

2.2. Analyse

Profils des psychologues

Les psychologues impliquées dans cette recherche sont toutes des femmes, exerçant en tant que profession libérale en région parisienne, avec des adultes et des jeunes, hauts potentiels ou non :

- P1 a 44 ans, elle exerce sa profession de psychologue depuis 2008, après avoir effectué une formation à distance (Master) à l'université de Paris VIII - Saint-Denis. Elle travaille en libéral avec des hauts potentiels depuis un an. Elle est affiliée à l'AFEP. Parallèlement elle pratique également en milieu hospitalier en médecine somatique, ce qui implique des prises en charge de soins de suite (oncologie, sanatorium ...).
- P2 à 38 ans. Diplômée de Paris V en psychologie de l'enfance et de l'adolescence (DESS) en 99-2000, elle est affiliée à l'AFEP depuis le début de son exercice.
- P3 à 56 ans. Elle exerce plus particulièrement avec des HP depuis 12 ans. Elle a fait une école de psychologue praticienne et s'est formée à la méthode Eleuthérienne. Initialement inscrite à l'AFEP comme psychologue, elle est aujourd'hui indépendante de l'association.
- P4 a débuté sa formation de psychologue à l'université de Lille, et a achevé son cursus, à Paris V, avec un « Master ⁹⁴ » en psychologie clinique et psychopathologie. Elle pratique depuis les années 80 et adhère à l'AFEP en 92, dans les premiers temps de l'association. Elle s'est également formée à la méthode Eleuthérienne et en systémique.
- P5 à environ 30 ans. Elle est psycho clinicienne, formée à Paris V en psychologie de l'enfance et de l'adolescence. Elle est affiliée à l'AFEP.
- P6 à 40 ans. A la fin de ses études à l'université de Paris V (1997), elle valide un DESS de psychologie de l'enfance et de l'adolescence. Elle se forme actuellement à l'analyse systémique. Initialement psychologue pour l'AFEP, elle a aujourd'hui pris du recul avec l'association.

⁹² Supra.

⁹³ Cf. transcrits (annexe 7).

⁹⁴ Actualisation de son titre par la psychologue.

- P7 pratique depuis plus de 35 ans. Elle est psychologue clinicienne. En 1976, elle obtient un DESS de psychologie clinique à l'université René Descartes (Paris V) connue pour son laboratoire en psychologie expérimentale et cognitive. Elle participe à un groupe de méthode Eleuthérienne et travaille avec les HP, entre autres, depuis plusieurs années.

Le champ de l'évaluation : la place du psychologue dans le réseau social (A)

Deux formes de démarches de consultation sont à retenir des propos des interviewés. L'une est institutionnelle et l'autre individuelle.

Les démarches institutionnelles sont plurielles :

- D'une part une demande de l'école en raison d'un comportement atypique dans le groupe chez le jeune, soit dans le sens de la concertation, avec la volonté d'apporter une aide dans la gestion du problème (P7), soit parce que l'enfant dérange et perturbe l'avancée de la classe (P3). P2 précise qu'il arrive que l'école demande un raccourcissement de cycle et propose donc un saut de classe, ce qui implique un test de QI. Cependant, nous avons constaté que l'école était plus souvent démunie face à ces enfants « problématiques » et que la coordination avec le réseau socio-médical interne ne fonctionnait que rarement.
- D'autre part P2, P4 et P6 insistent sur le dépistage à la demande de professionnels (médecins généralistes, neuropédiatres, orthophonistes...) qui constatent des symptomatologies de précocité dans le comportement.

Les démarches individuelles sont le fait des familles. Mais rarement celles appartenant à des couches sociales défavorisées, victimes de la non information et des coûts financiers. La demande de consultation avec un praticien spécialisé se fait par le bouche à oreille, au dire de P4 et P6, par des parents ayant entendu parler des symptômes de haut potentiel par leurs relations, parfois par les médias (P4). A l'origine de cette demande, P4 constate l'importance de l'échec scolaire. P6 insiste sur la souffrance anormale du jeune qui engendre des troubles de comportement sur le plan scolaire et amène les parents à consulter. Pour P2, la consultation est souvent à l'initiative des mères de jeunes HP afin d'obtenir des moyens de compréhension de leurs enfants. P1 relève que les parents demandent un test, non pas pour confirmer, mais pour infirmer le diagnostic. En effet, elle constate une crainte dans les attentes au niveau des parents vis-à-vis du haut potentiel, ou des doutes, étant donné leurs difficultés multiples.

Par ailleurs, la pratique des interviewés s'inscrit dans un cadre social. En premier lieu, professionnel : Soit vis-à-vis de leurs pairs, soit en participant à un réseau complémentaire de partages d'informations (P2, P4, et P5). P1, P2 et P4 apprécient appartenir à l'AFEP. Ainsi, elles bénéficient des informations et des travaux effectués par l'association mais aussi d'une aide à la constitution d'une clientèle de HP. Cette relation n'est cependant pas sans contraintes sur la pratique selon P3, ou sur les coûts pour P6. Ce dernier point justifie pour P4 le fait que certains psychologues se retirent de l'association. Les relations entre pairs vont de l'aide à une « non reconnaissance ». P5 a besoin d'échanger avec d'autres psychologues sur le thème du HP, là où P1 déplore le manque de connaissances des psychologues non formés à la précocité et l'isolement qui en résulte pour elle. Enfin, P3 constate sa solitude et regrette le manque de communications, de recherches et d'échanges entre pairs spécialisés sur le sujet.

En deuxième lieu, la pratique s'inscrit dans une démarche relationnelle d'aide et de soutien. Pour P5, le psychologue est là pour expliquer aux parents le HP, diagnostiquer le problème et proposer des solutions pratiques au jeune. Pour P4 et P6, l'aide porte sur un accompagnement des familles « j'ai l'impression d'être comme un sage », et des méthodes type « recettes de cuisine » (P6), ou des techniques de motivation (P4). P2, si elle parle d'aider le jeune à s'intégrer socialement, ajoute que l'aide est mutuelle « il m'aide dans ma pratique » et lui permet d'évoluer. P3 cherche à ouvrir le jeune à sa compréhension. De son côté, P7 suit de nombreux HP, cependant son aide s'adresse à tous les cas « de la courbe de Gauss ». Nous avons constaté l'importance prise par le relationnel tout au long de nos entretiens, il est récurrent dans le discours du praticien.

Ce thème a été particulièrement investi par les interviewés, l'analyse de l'énonciation nous a permis d'en relever la fréquence et de le synthétiser dans un diagramme indiquant l'importance accordée par les interviewés au sujet. Nous ferrons de même avec les autres items de la grille⁹⁵.

La relation du psychologue au jeune (B)

L'item B interroge l'image que le psychologue a du haut potentiel, au travers de son expérience et de ses sensibilités. Sur le plan cognitif, une des principales caractéristiques des jeunes HP est leur réactivité cérébrale. P3 remarque une vivacité de compréhension et une capacité de raisonnement supérieure, là où P6 constate une rapidité d'assimilation et d'analyse. P7, comme P1, insiste « sur la maturité de son raisonnement, la maturité de sa logique ». P4 rencontre des jeunes extraordinaires qui vont « à 100 à l'heure » et P5 parle de Ferrari. Selon elle, ils ont une efficacité dans l'usage de stratégies intuitives et un fonctionnement en décalage avec leur âge. P3 renforce ces traits en relevant l'importance des détails, la polyvalence dans les tâches et une activité cérébrale permanente. Si P7 s'accorde sur le souci d'exactitude, elle constate en conséquence un risque de ralentissement au niveau de l'écriture. P1 observe aussi une lenteur possible chez ces jeunes, notamment dans la compréhension des consignes, et une propension à rêver. Pour elle, ils ont des « modes de raisonnement différents des enfants classiques ». De plus les très bons partout ne sont généralement pas ceux qui viennent en consultation ce qui renforce cette impression. Au niveau de la mémoire, P5 relève une très bonne mémoire alors que P3 relativise pour certains jeunes qui jouent plus sur leur compréhension, et refusent l'automatisation implicite de la mémoire. Certains ont des dons pour la musique et le dessin comme le remarque P2 et P6 ; et P4 insiste sur la créativité de ces jeunes. Là où P1 relève une forte imagination : « ils ont de l'imagination de façon plus plus ». P4 et P6 notent l'importance pour leur motivation du plaisir intellectuel car ils ne travaillent que dans l'intérêt. P4 ajoute qu'ils sont curieux de leur propre fonctionnement.

Des traits de personnalités sont très présents chez les HP. Pour P1, ils n'acceptent pas l'injustice et ont beaucoup d'humour, énormément selon P6. P2 remarque qu'ils sont souvent passionnés sur des sujets très précis.

Certains interviewés ont un angle d'approche portant plus sur l'affect du HP. P1 note un décalage important entre l'affectif et l'intellect. P2 parle « des difficultés pour grandir ». P3 de dysharmonies. Ce développement

⁹⁵ Cf. Représentations comparatives de l'orientation des discours selon le thème (annexe 9).

affectif diffère de celui des enfants classiques et engendre une très forte émotivité chez les HP, phénomène relevé surtout par P2, mais aussi par P7. Autres symptômes reconnus par P1, P2, P4, et P7, la tendance à l'anxiété, aux angoisses et une hypersensibilité à fleur de peau, auxquels P6 et P7 ajoutent les phobies. L'affect impacte l'intégration sociale, soit à cause de l'empathie hors normes de certains des HP (P1, P2) soit au contraire parce qu'il entraîne des difficultés d'intégration dans le groupe allant jusqu'à l'exclusion (P2).

Le débat s'ouvre autour des troubles et des pathologies dont souffrent les HP. P1, P5 et P6 constatent souvent des troubles de l'attention. P1 insiste particulièrement sur le phénomène de dyssynchronie entre le moteur et l'intellect, se traduisant par de la dysorthographe, de la dyspraxie, de la dyslexie ou de la dysgraphie. Ce dernier trouble est également noté par P5 et P6. En outre P5 observe des troubles visio-moteurs et parfois de l'agitation. P6 est aussi sensible à ce dernier point et est particulièrement attentive à la notion d'hyperactivité incluse dans le TDAH⁹⁶. Elle aimerait vérifier s'il existe plusieurs types d'hyperactivité et si les deux composantes de ce trouble peuvent être dissociées chez le HP. Autre trouble, l'énurésie qui affecte certains de ces jeunes. Cependant P6 voit dans la majorité des troubles une « dysharmonie temporaire » qui disparaît après une prise en charge adaptée. Le deuxième groupe de praticiens relativise les troubles. Ainsi P3 parle-t-elle d'une fausse impression d'hyperactivité et de trouble de l'attention. Ces pathologies d'origine neurologiques ne sont pas plus fréquentes que chez les autres jeunes. P4 voit dans ces HP de faux hyperactifs à nourrir intellectuellement.

La question du terme à utiliser pour nommer ces jeunes particuliers met le praticien en difficulté. Selon P1 « c'est toujours très compliqué effectivement de dire ce qu'est la précocité ou le haut potentiel ou un enfant surdoué ». Même si elle n'est pas satisfaite, elle utilise celui de précocité. Comme P6 qui l'emploie dans le sens d'une performance supérieure. P2 préfère intellectuellement précoce. Pour P5, le concept en lien avec l'intelligence, est vague. Sans préférence particulière elle utilise cependant précocité. Pour elle, il faudrait parler de mode de fonctionnement intellectuel. P3 a une position originale, en lien avec leurs capacités, et les appelle « des enfants plus ». P4 et P7 partagent la même position et privilégient le « haut potentiel », « moins connoté de différentes autres choses » selon P7.

Dans son ensemble, cette thématique, notamment sur l'approche des caractéristiques a été longuement développée, cependant nous avons constaté une relative hésitation chez les praticiens sur la terminologie à utiliser.

L'évaluation du WISC IV par le psychologue (C)

L'analyse de l'item sur l'évaluation du test confronte le psychologue au WISC IV. Tout d'abord dans ses stratégies avant et pendant la passation, puis au niveau de la fiabilité qu'il reconnaît au test, enfin dans ses interprétations.

Le pré-entretien est essentiel pour une mise en confiance et pour créer un lien relationnel avec le jeune. P3 rassure avec humour et une approche ludique pour dédramatiser le test, souvent associé à des résultats scolaires (P3 et P7). P6 gère le stress du jeune en le posant dans l'environnement du cabinet. La démarche de P5 est explicative vis-à-vis du jeune et de ses parents, ce qui est essentiel pour P1. Raison pour laquelle elle

⁹⁶ Trouble du Déficit Attentionnel et de l'Hyperactivité.

propose non pas un test dans sa globalité, mais en plusieurs temps. Au niveau de la passation du test, les stratégies qui visent à rassurer sont similaires. P7 poursuit le test après son arrêt réel pour éviter l'impression d'échec. P1 l'interprète et poursuit la passation. En effet souvent le HP échoue aux questions trop simples et réussit les complexes. P5 observe la mobilisation aux épreuves et les analyses dans son anamnèse.

A l'interprétation des résultats, les psychologues remarquent en général un QI verbal très élevé (P2, P3, P4, P5 et P7) supérieur souvent à 150 (P6), avec un indice de compréhension verbale supérieur à 130 (P1). Les items « similitudes » et « vocabulaire » sont aussi très investis par le jeune. Pour P7 et P3, l'IRP⁹⁷ peut être supérieur au verbal et donner un profil HP différent. P6 remarque cependant que parfois cet indice peut être très chuté, surtout aux matrices et aux séquences lettres-chiffres en raison d'une hyperactivité. Pour P4, un bon résultat aux cubes annonce une forte créativité. L'IMT⁹⁸ peut être un indicateur de précocité pour P2 et P5, qui constatent des scores souvent élevés. Pour pratiquement tous les interviewés, l'IVT⁹⁹ est le plus faible¹⁰⁰. Il est souvent à l'origine des écarts importants entre les subtests. Fréquemment, le chiffrage total est impossible, le psychologue doit interpréter les scores item par item (P1, P5). Pour P7, il s'agit de ne pas chiffrer une « moyenne ». P6 ne calcule pas s'il y a un écart supérieur à 20 points dans les résultats aux épreuves. Pour P2, les troubles de l'anxiété expliquent l'hétérogénéité de certains scores. P4 discute la précocité à partir de 120, s'il y a hétérogénéité dans les scores. En général, P3, P4 et P7 proposent des bilans complémentaires à base de tests projectifs (Rorchard, patte noire, figure complexe de Ray, test des couleurs de Lucher, TAT¹⁰¹). Les tests de personnalité renforcent les résultats aux échelles d'intelligences et affinent l'interprétation. P5 utilise le TAT. P2, s'il y a un suivi thérapeutique, travaille avec le dessin de la famille. Par choix, P1 ne fait passer que le WISC. En effet, elle estime qu'il faut une vraie formation aux tests de personnalités qu'elle n'a pas.

Bien souvent, les résultats aux tests ne sont représentatifs du HP qu'au travers de l'interprétation du spécialiste. P4 indique que le WISC ne chiffre qu'un minima en fonction d'un développement. Par ailleurs, les interviewés questionnent la fiabilité du test. P5 constate que, selon l'âge, certaines échelles sont mieux adaptées que d'autres. Pour P6, le test est biaisé. En effet, « à partir de 12-13 ans, il est plus difficile d'obtenir de très bons scores ». Un deuxième test vient souvent infirmer le premier. P2 indique qu'il faut attendre au moins deux ans entre chaque passation sinon l'efficacité est augmentée. Des HP à 115 au premier test chiffrent 145 au deuxième. En outre, elle admet que des QI constants sur les deux tests ne sont pas significatifs de HP. La variabilité serait-elle symptomatique du HP ? Pour P3, l'hétérogénéité tire le QI vers le bas, mais l'amélioration des résultats au deuxième test se fait au détriment de « la fulgurance » du jeune.

Le test évalue également le jeune à un moment précis. Par conséquent, les troubles anxieux et les troubles moteurs faussent le résultat pour P7 et P5. Cette dernière constate une anxiété performante, P1 une anxiété paralysante. Pour P6, le résultat peut être chuté par le stress, même si les résultats au test annoncent un HP. Elle ajoute que des comportements de refus ou d'évitement sont possibles. P4 remarque des écarts entre deux

⁹⁷ Supra.

⁹⁸ Idem.

⁹⁹ Idem.

¹⁰⁰ Cf. Grille d'analyse. *Op. cit.*

¹⁰¹ Thematic Aperception Test.

passations de 30 à 40 points en fonction du comportement ou d'un état dépressif. P5 et P6 observent qu'après rééducation des troubles moteurs, là aussi les résultats varient avec une tendance à l'homogénéisation du profil.

Sur un plan structurel, le WISC IV est trop proche d'un test scolaire et ne chiffre plus le QI. Ainsi P3 considère que « le quotient intellectuel n'est plus le critère de diagnostic de la précocité ». Elle affirme que les épreuves de mémoire biaisent par leur contenu scolaire le test. P6 constate que les HP ont tendance à les apprendre très rapidement et sortent de l'esprit de l'épreuve en automatisant le processus. P4 note aussi que le test contient des éléments scolaires comme concentration et rapidité.

Ainsi se dégage des positions différentes dans le rapport au WISC IV. Pour tous les interviewés, le test est un outil. Cependant certains abordent le bilan par le QI. Pertinent mais avec ses limites, le test doit nécessairement être interprété ensuite (P4). P7 « ne le fais pas passer comme un test sec », l'anamnèse est déterminante. P3, malgré ses réserves sur le WISC IV reconnaît « considérer comme ma spécialité, l'exploitation du WISC et des échelles de Wechsler en général » mais en association avec des projectifs. Là aussi l'anamnèse est essentielle. Seule l'expérience et la part subjective de l'interprétation des tests complémentaires valide la fiabilité d'un QI et autorise la compréhension d'un fonctionnement et des dysfonctionnements d'un jeune. Cependant P4 insiste sur l'importance complémentaire de l'analyse clinique. Pour P5, le jeune n'est pas seulement un QI d'où la nécessité d'une approche clinique et empathique. Pour cette raison, elle préfère donc éviter de chiffrer au compte rendu oral. Dans une autre démarche, P1 pose le clinique en premier avec les aspects biographiques, comportementaux et les activités du jeune. Puis, elle confirme au test le HP en considérant en priorité le QI verbal et le QI perceptif. Avec la même intention, P2 affirme « je n'ai pas de test et je sais que c'est un enfant précoce » en se basant sur les symptômes émotionnels. P6 privilégie aussi l'approche clinique en premier lieu. Elle écoute son intuition et coche des cases après observation des comportements. Elle insiste sur l'importance de l'affectif et le côté thérapeutique du bilan.

Au niveau du rapport des psychologues au WISC IV, nous pouvons retenir des stratégies communes pour démystifier le test, des interprétations individuelles sur les variations des résultats au test, mais surtout l'importance prise par l'interprétation à la fois quantitative et clinique de ces derniers.

Le rapport du psychologue à la norme (D)

Nous voulons observer dans ce thème, la position des psychologues vis-à-vis du seuil normé de 130 qui reconnaît le HP, mais aussi analyser si dans leur pratique quotidienne, elles décèlent des profils types qui pourraient indiquer une « normalité » chez le HP.

La majorité des interviewés s'accordent sur la norme de 130 au QI total pour déterminer le HP. Mais non sans réserves pour les résultats inférieurs à 130. Ainsi, P1 remarque que ce résultat ne veut plus dire grand-chose et que des auteurs chiffrent le HP à 125. En outre, comme pour P6, certains cas exceptionnels peuvent être relevés avec un QI total de 118/120 en raison des troubles. Dans ce cas P4 insiste sur la présence de notes exceptionnelles dans certaines épreuves. Pour P5, c'est seulement une référence. Selon P2, tous les « marqueurs » peuvent être là à 125. Cependant P7 a une position originale en faveur d'une sectorisation restrictive : « je pense que certains jeunes sont à haut potentiel dans un secteur ». Et remet en question le

seuil au cas par cas. P3 est plus radicale. Ce seuil n'est plus relevable, il ne quantifie plus l'intelligence et ne peut donc pas être considéré comme un critère de diagnostic de la précocité.

Dans le terme de normalité, nous comprenons les constantes communes aux HP, hors pathologies ou comportements « déviants ». Pour P1, P3 et P6, les enfants précoces sont tous normaux et ont les mêmes particularités et les mêmes troubles que les classiques. P3, comme P4, insiste sur la variété humaine selon un principe de diversité propre à l'espèce humaine. Dès lors avec un même QI total les profils sont très différents selon P7. Et ils ne rentrent pas toujours dans les cases en fonction des attentes (P5). Selon P4, ils sont naturellement « bavards » et P7 remarque une structure de pensée atypique. Enfin P1 et P6 observent qu'ils ont des domaines de performance qu'ils surinvestissent.

Est-il cependant possible malgré leur diversité de voir émerger une typologie ? P1 constate l'existence de plusieurs profils. Mais certaines des interviewées ont repéré des types dans leur pratique qui permettent une relative classification. P2 se base dans une perspective émotionnelle : d'un côté les Empathiques « reçoivent en permanence énormément de choses qui les fragilisent ». Ils sont très sensibles à l'injustice, aux dégradations et à la violence sociale. De l'autre côté, ceux à faible empathie, ce qui se traduit sur le plan comportemental par une intransigeance, de l'impatience et de nombreux jugements sur les autres. Parallèlement, ils ont une culture « colossale ». Les autres classifications sont d'ordre cognitif. Ainsi, P7 observe 3 profils de HP : celui qui associe langage, créativité et verbal ; le HP logique ; le 3^{ème} fusionnant les 2 précédents. Auxquels elle ajoute celui des anxieux perfectionnistes. P3 parle de Synthétiques, dans la globalité, multitâches, créatifs et qui « survolent à 5000 pieds », ayant une pensée en arborescence. A l'opposé, les Analytiques « font du rase-mottes, ils comptent les brins d'herbes ». Ce sont des HP très méticuleux, lents et dans le détail, proche du dernier profil de P7. P6 observe des nuances dans des profils de HP mais qui peuvent s'imbriquer. Les Créatifs sont souvent sociables et peuvent être Performants, mais aussi Hyperactifs. Ces derniers sont très souvent en échec scolaire. Les Performants sont équilibrés et bons partout. P4 retrouve aussi ce dernier profil « de surdoué complet » dans sa pratique, mais rarement, car la population qui consulte est biaisée par les troubles à l'origine de celle-ci. Elle retrouve souvent un autre profil, celui des enfants « montgolfières », particulièrement bon à l'oral mais perdu à l'écrit, ils naviguent « dans les hautes sphères de la réflexion ».

A priori, ces résultats ne permettent pas de déterminer une typologie. Mais, c'est un des thèmes qui a le plus touché les interviewés sur un plan émotionnel, et sur lequel nous avons constaté un vrai engagement chez certaines. Par contre, le concept de norme en tant que seuil lui est clairement redéfini.

Les conceptions de l'intelligence chez le psychologue, les conséquences pédagogiques (E)

Les dimensions de l'intelligence et leur rôle au niveau pédagogique font l'objet de cette partie. Nous avons vu que les échelles d'intelligences étaient chargées en facteur g ¹⁰² et présentaient avec des nuances une intelligence globale. Nous cherchons à savoir si les psychologues interrogées s'en tiennent à la dimension du test. Et, quelles sont les conséquences pédagogiques qui résultent de leur position ?

¹⁰² Supra.

Pour P3, l'intelligence est une, mais à facettes. P1 constate l'importance du débat, hélas stérile. P4 considère que les intelligences « peuvent être variées, enfin multiples ». En effet, le chiffre ne montre pas le fonctionnement global du jeune, ni un potentiel observable par ailleurs au quotidien. Pour P7, la multiplicité des intelligences est une évidence. P4 considère clairement que les intelligences sont indépendantes et rejoint la conception de Gardner sur les intelligences multiples : « Moi je suis persuadée qu'il a raison ». Elle ajoute que lorsque les intelligences sont au même niveau, le profil du HP est harmonieux. Sa position est aussi développementale : « le développement des enfants n'est pas homogène (...) les différents domaines ne se développent pratiquement jamais en même temps ». L'épanouissement de l'intelligence est lié aux rythmes de la croissance.

Pour toutes les interviewées la question pédagogique est primordiale. Le système scolaire méconnaît le fonctionnement de ces enfants qui seraient rêveurs, peu concentrés, qui n'écouteront pas les consignes. P1, P4 et P5 insistent sur l'amalgame réussite scolaire/intelligence. P6 ajoute que l'école n'envisage pas qu'un très bon élève puisse être précoce. P1 insiste sur des situations « délirantes » qui provoquent un redoublement. P3 analyse la situation et constate l'inadéquation du système scolaire. Elle relève différentes attitudes de l'établissement selon le comportement du jeune¹⁰³. P4 et P6, faisant référence à une étude de l'AFEP, indiquent que 1/3 des HP sont en échec, 1/3 dans la moyenne et 1/3 réussissent.

La structure scolaire n'est pas adaptée selon P4 et P6. Les HP pointent les dysfonctionnements du système dès la maternelle et vivent un « cauchemar » (P6). Les années du collège sont les pires (P4 et P6). Cependant le lycée pose plus de challenges et génère plus de motivation (P4). Selon P7, cela s'expliquerait par leur avance tant au plan connaissance que graphique et une absence de centres d'intérêts. L'école doit utiliser des pédagogies adaptées car souvent le HP « ne comprend pas ce qu'on lui dit » (P1). P3 recommande une approche pédagogique différenciée, insiste sur la formation des enseignants à la précocité et la nécessité de faire la part entre le désinvestissement et les troubles neurologiques, souhaite plus de concertation avec les psychologues et espère une prise en compte des pouvoirs publics. P2 souhaiterait une meilleure gestion de l'échec et la pratique du saut de classe. Aider les parents et les jeunes à comprendre le système scolaire serait une autre voie : soit en conseillant les parents à la suite du bilan (P4), soit en faisant un travail autour de l'apprentissage et autour de l'école (P4, P6 et P7).

Les psychologues, sollicitées par les familles, constatent que le HP est présenté comme un élève « anormal » par l'école. Leur prise en charge est actuellement le fait d'un processus en marge de l'Institution scolaire, là où pourtant les symptômes se révèlent. Or les interviewés bien que ne partageant pas les mêmes conceptions sur l'intelligence s'accordent à leur reconnaître un potentiel riche et varié.

La formation du psychologue au haut potentiel (F)

Le dernier de nos thèmes explore les types de formation qui permettent de travailler avec des HP. Quelle est la part de l'Institution et quelle est la part de la formation personnelle? D'après les psychologues, l'Institution ne propose pas de formation spécifique sur le haut potentiel. P1 constate un vide universitaire sur le sujet. P2 aurait eu seulement deux heures sur le sujet. Et P6 insiste sur

¹⁰³ Cf. Grille d'analyse. *Op. cit.*

l'aspect paradoxal de sa formation : un DESS de l'enfance et de l'adolescence qui traite le 3^{ème} âge et pas le HP. Beaucoup d'universités ont une approche psychanalytique qui n'est pas adaptée à la précocité. Pour P1, l'élaboration de terrains ne fonctionne pas surtout chez les adolescents. P5 pratique l'ouverture et ne se limite pas à sa formation basée sur Freud. P4 et P7 ont bénéficié d'une formation plus cognitive. P4 en raison d'impératifs géographiques et P7 par choix : « j'avais une sensibilité ». Nous pensons que la psychologie cognitive pourrait être plus adaptée à la précocité. P3, P4, P5 et P7 proposent des tests de personnalité mais la formation est couteuse en temps selon P1. En outre, P3, comme P5, estiment qu'un diplôme en psychologie suffit, le plus important étant la pratique.

Pour tous, l'auto-formation est à privilégier. Les démarches individuelles sont nombreuses et variées : lectures pour (P1, P5 et P7) intensives même pour P2, P3 et P4. Beaucoup d'entre elles assistent à des colloques, des conférences et participent à des séminaires (P1, P2, P3). Seule P4 se forme également à l'étranger¹⁰⁴. Les associations spécialisées sont actives sur le terrain avec l'objectif d'obtenir une reconnaissance publique du HP. Le cadre de l'AFEP a permis à P2 de se former sur la précocité. P4, suite à un enchaînement de circonstances, est devenue une des premières psychologues de l'AFEP et travaille aussi avec l'ALREP¹⁰⁵. Beaucoup des participantes à cette enquête ont été en contact avec cette dernière¹⁰⁶. Cependant, selon P6, si « au début on fonctionne sur la théorie » c'est l'apprentissage par l'observation qui est la seule approche possible, comme le confirme P1. L'expérience du cas par cas est au cœur de l'auto-formation. Selon P3, P4, P5, et P7 procéder par recoupements ou regroupements de cas est essentiel pour comprendre le HP. Ainsi, la pratique dans le cadre d'une démarche empirique est à l'origine de la somme de connaissances acquises sur le HP et favorise la recherche et le travail de groupe¹⁰⁷.

3. Discussion

3.1. Retour sur la théorie

La revue théorique présente les perspectives dimensionnelles de l'intelligence. Si la conception d'une intelligence unique est à exclure du discours des psychologues. Nous n'avons cependant pu que constater la variété des approches vis-à-vis des théories pluridimensionnelles. D'une part au niveau de leurs représentations, d'autre part sur la question de l'indépendance ou de l'interdépendance des intelligences. La théorie des intelligences multiples de Gardner comme la théorie triarchique de Sternberg se retrouve de façon plus ou moins implicite dans les données recueillies. Nous avons ainsi déterminé deux groupes, cependant la dispersion des positions au sein de ces groupes est importante et cette « classification » est à nuancer :

- Un groupe à dominantes qualitative et quantitative, plus proche de Sternberg, relève une intelligence analytique, une intelligence pratique et une intelligence créative. Ce groupe favorise en général l'interprétation des tests en premier lieu.
- Un groupe majoritaire à dominante qualitative et dont la perception de la multiplicité est souvent intuitive. Les psychologues s'inscrivent dans une conception plurielle de l'intelligence (Gardner).

¹⁰⁴ Idem.

¹⁰⁵ Association nationale et internationale de Loisirs, de Rencontres et d'Education pour enfants et adolescents Précoces

¹⁰⁶ Supra.

¹⁰⁷ Idem.

Cependant parmi ceux-ci, tous n'investissent pas la totalité des intelligences du modèle et privilégient seulement un ou certains domaines (Intelligence interpersonnelle, intelligence verbo-linguistique, intelligence logico-mathématique en particulier). La théorie de Gardner n'étant pas mesurable, l'interprétation est essentiellement clinique.

L'indépendance des intelligences n'a pas été clairement démontrée par la recherche scientifique. Comme nous l'avons souligné, les deux modèles sont en effet porteurs d'interdépendances au niveau des intelligences. De plus, nous avons constaté que le discours de certains des psychologues sur la créativité renforçait cette constatation.

Plus que les autres conceptions de l'intelligence, l'approche développementale pluraliste et différentielle de Lautrey (2003), nous semble la plus adaptée pour apprécier, préciser et synthétiser les positions des psychologues interviewés. Nous rappelons que pour Lautrey, l'intelligence est un système dynamique, dont les processus sont simultanés et imbriqués. Au niveau cognitif, cette plasticité cérébrale autorise à la fois des domaines de performance et l'idée du potentiel à développer. Sur ce dernier point, les asynchronismes sont de rigueur. Certes, une seule des psychologues établit clairement une position constructiviste. Mais nous voulons croire que les nouvelles performances du HP, constatée par tous les psychologues, aux tests différés ou après une rééducation, sont liées à ce cadre évolutif. En outre, le haut potentiel, comme l'a remarqué une de nos interviewés, n'est pas forcément « dys ». En effet, le potentiel se développe différemment en fonction des centres d'intérêts du jeune HP. Ainsi, le phénomène de la dyssynchronie spécifique des HP se résoudrait avec le temps (dyssynchronie temporaire). Cette notion de potentiel transparait dans la terminologie qui qualifie ce jeune. Or nous avons constaté chez les praticiens soit une affirmation sur l'usage du « HP » soit un malaise ou une indifférence vis-à-vis du terme de précocité, issu de la conception développementale unitaire de l'intelligence¹⁰⁸. Par ailleurs, nous avons relevé chez une des participantes, l'utilisation du terme d'« enfant plus » en lien avec la notion de capacités, cette position originale sous-entendrait le potentiel.

Autre aspect en lien avec la plasticité, la reconnaissance du talent¹⁰⁹. En effet, la théorie accepte l'existence de domaines de performances où le HP excelle. En effet, la plasticité poussée à l'extrême engendre le talent. Une des psychologues l'associe à une forme de surinvestissement dans des domaines de compétences en raison d'un désinvestissement dans d'autres. Là où la majorité l'interprète comme une implication particulière dans un champ spécifique en raison des centres d'intérêts, d'où des capacités hors-normes dans les domaines investis. Ainsi, la multipotentialité constatée par certaines, mais peu fréquente en raison de la population qui consulte, seraient l'expression d'un grand nombre de processus aboutis et simultanés qui s'influencent réciproquement. En outre les modèles de Gagné et Renzulli en lien avec ces différentes conceptions ne sont pas sans connotation développementale¹¹⁰. Pour Renzulli, le haut potentiel se situe à l'intersection des trois anneaux, issus des différentes intelligences. Mais selon l'auteur, le potentiel dans chacun des domaines ne s'exprime pas forcément au même moment. Ainsi la multipotentialité serait l'expression simultanée des potentiels dans les trois intelligences. Dans le modèle de Gagné les facteurs

¹⁰⁸ Supra.

¹⁰⁹ Le talent est entendu non comme une réalisation due à un don particulier, mais comme la concrétisation du développement du potentiel dans un domaine particulier. Cette conception fait référence à celle développée par M. Liratni. *Supra*.

¹¹⁰ Supra.

environnementaux et les facteurs intrapersonnels ont un rôle modérateurs qui influence le processus développemental, transformant éventuellement les aptitudes en talents. Or pour que le talent existe ces différents facteurs doivent fonctionner en interaction.

En conséquences, nous considérons que l'approche différentielle est celle qui synthétise au mieux, dans le contexte de notre recherche, les différentes représentations des interviewées et dont la résultante est l'expression même de l'intelligence du HP au quotidien. Elle inscrit notre réflexion dans une perspective multidimensionnelle et développementale de l'intelligence.

3.2. Retour sur la problématique

La question de la dimension de l'intelligence ne répond pas entièrement à notre problématique : « Quel est le cadre investi et quels sont les éléments de compréhension utilisés par le psychologue pour reconnaître au HP son potentiel intellectuel ? ». D'un certain point de vue, le psychologue reconnaît avec certitude la norme quantitative de 130 comme référence pour chiffrer le haut potentiel, mais non sans réserves. Du fait d'un grand nombre de facteurs, le test, en soi n'est pas forcément fiable pour évaluer le HP : mathématiquement, car l'effet de Flynn est à prendre en compte, mais aussi méthodologiquement, au niveau de l'échantillon (effet plafond), de sa structure, comme des critères considérés. En effet le WISC IV est porteur d'éléments scolaires qui faussent le rapport avec l'évaluation de l'intelligence. En outre la dispersion des résultats constatée par les psychologues ne permet pas forcément de chiffrer le QI total, souvent gravement chuté par l'IVT. Le contexte de la passation est également un des facteurs capables de faire chuter le score si le jeune est fragilisé psychologiquement ou trop émotif. Aussi, considérons-nous que la fourchette de 120-130 est la plus adaptée pour évaluer quantitativement l'intelligence du HP et reconnaissons-nous que des situations d'échec exceptionnelles sont possibles. C'est pourquoi, le psychologue insiste sur l'approche clinique. En effet « La pratique du psychologue ne se réduit pas aux méthodes et aux techniques employées. Elle est indissociable d'une appréciation critique et d'une mise en perspective théorique de ces techniques »¹¹¹. Nous posons ici un « principe de diversité ». La richesse humaine ne peut se réduire à une normalité de bon aloi et il en est de même de l'intelligence des HP. Dans leur variété, les HP se différencient des enfants classiques et c'est ce qui serait leur norme ! Pour connaître leur fonctionnement, les psychologues ne peuvent pas compter sur l'Institution. Seul l'autoformation et l'expérience du cas par cas sont susceptibles de leur permettre d'avancer sur ce terrain difficile socialement qu'est le HP. Le facteur humain est donc un impératif pour "naviguer à vue" dans cette exploration difficile à "normer" quantitativement.

Nous avons émis l'hypothèse que l'intelligence du HP ne transparaissait pas forcément dans le WISC IV et qu'elle était beaucoup plus complexe et variée. Quels enseignements pouvons-nous donc tirer de nos conclusions sur le plan pédagogique ? Dans la difficile relation qui lie l'enseignant à l'élève et au savoir, où situer le HP ? L'équilibre nécessaire est rompu à la fois en raison de son intelligence et d'une méconnaissance institutionnelle. En effet, l'intelligence du HP, sa rapidité intellectuelle, sa compréhension

¹¹¹ Article 23. Code de déontologie des psychologues (2012). <http://www.sfpsy.org/IMG/pdf/Code2012.pdf> [Consulté le 12/03/2012].

spécifique font que le savoir ne peut lui être transmis de façon concentrique. Ce jeune doit être nourri et non gavé par la répétition. Hormis le saut de classe, l'école ne propose pas d'autres solutions. Or celui-ci n'est pas utilisable indéfiniment. Que faire d'un jeune qui passe son bac à 14 ans ? L'Université n'est pas forcément adaptée pour l'accueillir. En outre, quid de l'intégration sociale car, nous l'avons vu, l'empathie et l'émotivité n'aident pas cette population à s'intégrer dans un groupe de pairs. Les psychologues s'accordent, et nous avec, sur la méconnaissance du fonctionnement cognitif de ces jeunes au niveau de l'Institution. Nous l'avons constaté, les démarches de consultation pour des tests de QI sont essentiellement le fait de troubles scolaires que se soit à la demande des enseignants ou des familles. Si l'enfant réussit à l'école c'est qu'il va bien et le système tend à amalgamer réussite scolaire et haut potentiel. Un paradoxe cependant car même dans ce cas, le potentiel n'est pas forcément reconnu. Le plus souvent, le jeune HP en difficulté présente des troubles du comportement : désinvestissement, agressivité, agitation, phobie et victimisation. Et l'échec scolaire en est l'expression. Un échec scolaire dû aussi, à des troubles des apprentissages : dysgraphie, dysorthographe, dyslexie, dyspraxie, TDAH. Troubles réels mais rééducables, ou fictifs, selon les psychologues, en lien avec un développement différent et un intérêt modéré pour l'outillage scolaire. Nous regrettons la disparition dans les programmes, avec la réforme Haby de 1975 puis la loi sur l'orientation de 1989, des travaux de graphisme qui pour le HP dissociaient le fond de la forme au primaire. Nous pensons que le fait de privilégier la transmission du savoir à l'école engendre les dysfonctionnements constatés chez le HP, dont la rapidité cérébrale n'est plus en lien avec le geste, par manque d'entraînement. En outre, la compréhension très aigüe et extrêmement logique de ce jeune le met en porte à faux avec les attentes de l'enseignant et les implicites du fonctionnement scolaire. Par ailleurs, sa créativité se heurte à des programmes et des savoirs faire où la raison laisse peu de place à l'imagination. En définitive, l'école serait conçue pour des élèves "sans-difficultés", mettant en place le nécessaire pour que tous arrivent à un minimum commun, mais de fait elle est inadaptée pour les HP. De plus, *quid* de la politique inclusive voulue par l'éducation nationale, se résumera-t-elle seulement à un texte pour ces jeunes dont les particularismes les associent au handicap au sein de la MDPH¹¹² ? Ainsi nous pensons dommageable qu'une « norme » sociale exclue des jeunes qui ne rentrent pas dans les cases attendues, les mettant dans des processus d'orientation qui au mieux en feront des autodidactes reconnus.

Cependant, si l'Institution peut en général proposer du soutien scolaire aux élèves en difficultés, dans le cas du HP, que peut-elle offrir ? Ne resterait-il que les établissements privés et/ou spécialisés d'adaptés à ceux-ci ? Des pédagogies différentielles et centrées sur le jeune pourraient-elles être exploitables par des enseignants concernés par le HP en échec ? Mais nous voilà confrontée à la difficile question de la formation des enseignants. Introduire la métacognition à l'école dans une pédagogie à caractère « cognitif » ne pourrait-elle pas être une des options applicables aux HP ? En effet, nous avons constaté un regain de motivation chez eux lorsqu'ils étaient informés de leur fonctionnement cérébral. Ainsi, certains psychologues recommandent-ils la pratique de la Gestion Mentale d'A. de La Garanderie pour aider ces jeunes à se gérer. R. Feuerstein, dans le cadre de sa théorie du changement, traite d'éducabilité grâce à une pédagogie de la médiation. Ainsi, faire apprendre différemment n'est pas si compliqué techniquement, et de

¹¹² Maison Départementale des personnes Handicapées

ce point de vue, un élève peut apprendre à apprendre. Le HP a le droit d'échapper à l'ennui que se soit par l'apprentissage ou via une éventuelle refonte des programmes. L'Institution, sur ce registre, ne peut que s'interroger sur le désengagement de la majorité des élèves à son encontre, car les HP ne sont pas les seuls à poser des problèmes à l'Education nationale, notamment au collège. Par ailleurs, l'aide individualisée peut s'ajuster autant aux enfants plus lents qu'aux enfants plus rapides. Aujourd'hui, elle est souvent, hélas, le fait de pratiques individuelles, hors Institution, qui ne touchent qu'une frange étroite de la population. De plus cet aide ne suffit pas à former aux relations humaines ? Or, c'est tout de même un des objectifs de l'éducation, d'apprendre à vivre ensemble et d'arriver à travailler avec d'autres.

3.3. Limites de l'étude

Sur un plan théorique nous nous sommes confrontée à un manque de publications scientifiques sur la question du haut potentiel en France. Peu de recherches chiffrées, hormis la thèse de Liratni, mais qui étudie le HP sous un angle psychologique. Rien en Sciences de l'Education, sauf des articles sur internet dont nous n'étions pas toujours sûre des origines car, comme nous l'avons dit en introduction, le sujet est médiatique. Des livres, certes, beaucoup mais souvent se répétant les uns les autres et généralement le fait de psychologues. Le rapport du CNRS, co-rédigé sous la direction de Lautrey, nous a permis de synthétiser les travaux français et d'ouvrir de nouvelles pistes de réflexion. Par contre, au niveau international, la littérature abonde et nous avons été obligée de faire un tri. Aussi avons-nous probablement pêché, dans ce cas, par excès de réduction. Par conséquent, et particulièrement sur la question pédagogique, notre recherche prend une dimension exploratoire, et nous amène à confronter les données recueillies dans l'entretien à nos connaissances théoriques et notre expérience personnelle.

Sur un plan méthodologique, nous avons voulu étudier le lien entre potentiel intellectuel et test de QI en interrogeant des psychologues spécialisés sur les HP. Ainsi notre échantillonnage porte sur une composante très typique et non représentative de la population des psychologues en générale, et nos interprétations, notamment au niveau des pathologies et du seuil de 130, n'auraient pas été, sinon corroborées, du moins abordées de la même façon par un psychologue lambda. Les entretiens ont été riches en enseignements mais véhiculent beaucoup d'émotion et d'implications personnelles. Nous regrettons que le choix de notre analyse ne nous ait pas permis de faire ressortir cette densité sur ce plan. La relation qui s'est établie entre interviewer et interviewées a évolué au cours de l'entretien pour parfois aboutir à de plus amples débats. Notre implication sur le sujet a pu être à l'origine, pendant le déroulé des entretiens, d'un effet de demande de notre part. Enfin nous sommes consciente que notre subjectivité peut aussi intervenir dans nos analyses thématiques et d'évaluation du discours.

« On mesure l'intelligence d'un individu à la quantité d'incertitudes qu'il est capable de supporter ».

Emmanuel Kant

CONCLUSION

Notre recherche explore l'intelligence et avec elle le potentiel humain. Notre intention première était au travers de ce concept de mieux cerner le fonctionnement du jeune à haut potentiel (HP) qui aujourd'hui véhicule une image d'échec plus que de réussite. Nous avons donc voulu étudier une intelligence particulière au travers du regard des psychologues chargés d'évaluer un potentiel, d'où notre problématique : « Quel est le cadre investi et quels sont les éléments de compréhension utilisés par le psychologue pour reconnaître son potentiel intellectuel au HP ? ».

La théorie aborde l'intelligence selon trois angles. La conception unidimensionnelle est, certes, obsolète, mais elle est source de la recherche sur le sujet et ne peut-être omise. Les approches multidimensionnelles (multifactorielles ou indépendantes) ont bénéficié de l'apport des neurosciences pour inscrire l'intelligence dans une pluralité. Enfin, avec les théories développementales, l'intelligence prend une coloration temporelle, en rapport avec des processus successifs ou simultanés. Ces dimensions de l'intelligence orientent les travaux des chercheurs qui s'intéressent au potentiel des HP afin de le modéliser. Nous avons axé notre réflexion sur l'approche psychométrique de l'intelligence du HP dans le cadre du WISC IV de Wechsler. Nous avons ensuite considéré les recherches d'Heller et de Gagné, dans la lignée pluraliste de Gardner, puis le modèle de Renzulli qui s'inspire de la théorie triarchique de Sternberg. Nous avons ainsi été amenée à interroger une norme, tant dans sa connotation quantitative que qualitative et sociale.

Aussi, lorsque nous nous sommes intéressée au lien qui unit le psychologue au HP, avons nous questionné la valeur des tests de QI qui chiffrent le potentiel. Le score est-il représentatif d'une intelligence ou n'est-ce qu'une considération quantitative qui pose un seuil de référence comme norme ? L'intelligence ne pourrait-elle pas être aussi qualitative ? Et, dans ce cas, pourrait-elle dépendre de normes sociales en lien avec des valeurs ou des représentations individuelles ? Une compréhension différente de l'intelligence ne serait pas sans conséquences pédagogiques. En définitive, nous avons posé l'hypothèse que l'intelligence du HP était plus variée et plus complexe que ne le laissait entendre le test.

Notre enquête nous a conduite à nous adresser à des psychologues formées au HP en tant que composants spécifiques d'une population. Nous avons déterminés six critères à investiguer au cours d'entretiens semi-directifs : la place du psychologue dans le réseau social, la relation du psychologue au jeune, l'évaluation du WISC IV par le psychologue, le rapport du psychologue à la norme, les conceptions de l'intelligence chez le psychologue et leurs conséquences pédagogiques, enfin la formation du psychologue au haut potentiel. Nous

avons par la suite pratiqué une analyse catégorielle double, thématique et de l'énonciation dans le discours, afin d'étudier le rapport à la norme des praticiens en fonction de leurs croyances et de leurs valeurs.

Le bilan de notre exploration à l'issue de ce travail présente les résultats issus de l'analyse et les confrontent à notre réflexion dans le cadre de l'interprétation d'une norme :

- La norme en tant que quantification de l'intelligence interroge les tests de QI. Si les psychologues se fixent le seuil de 130 comme élément du diagnostic de haut potentiel, ils n'en réfutent pas moins la précision des tests tant sur les plans structurels que statistiques. Aussi, interprètent-ils scores et écarts de score par une approche clinique qui concrétise leur expérience et leurs représentations individuelles du potentiel. Ainsi nous pouvons considérer que notre hypothèse relevant de l'incertitude des chiffres pour évaluer une intelligence est confirmée par la position de ces psychologues.
- Par ailleurs, notre réflexion nous a amenée à inscrire notre recherche dans une dimension différentielle de l'intelligence, dans le cadre des théories cognitivo-développementales. Nous considérons que cette dimension différentielle précise et synthétise les caractéristiques du HP. Elle reconnaît une plasticité au cerveau, d'une part engendrant une capacité à développer un potentiel dans un domaine spécifique et d'autre part associant le développement du potentiel à un système dynamique. Cependant cette conception, si elle éclaire les propos des interviewées, ne transparait pas dans la représentation qu'elles se font de l'intelligence du HP. Une représentation plus proche de celles des neuropsychologues, mais envers laquelle des incertitudes subsistent dans leurs discours. Cette perspective n'en valide pas moins une normalité qualitative de l'intelligence que nous avons définie selon un principe de diversité au niveau du HP. L'être humain n'est-il pas unique de par ses différences ?
- En définitive, parce que le HP diffère des enfants classiques, il se heurte aux normes de l'Institution scolaire. Les origines des démarches de consultation sont fréquemment de cet ordre, mettant le psychologue au cœur d'un réseau qui gère les difficultés ou l'échec du HP. Les interviewées constatent cet inadéquation aussi bien au niveau de l'apprentissage de la forme que dans la transmission du fond. L'élève doit-il impérativement évoluer selon un rythme préétabli, son intelligence n'est-elle pas susceptible de se développer différemment hors des sentiers battus ? Dès lors, une pédagogie du cognitif ne serait-elle pas adaptée à ce type de jeunes afin de l'extraire de l'échec potentiel ?

Nous avons voulu avec cette recherche explorer les dimensions de l'intelligence au travers des caractéristiques peu connues du haut potentiel. Mieux comprendre le potentiel du HP nous a ouvert d'autres pistes de réflexion. Si le cadre différentiel est bien celui qui serait le plus adapté pour cerner ce jeune, alors le développement de son potentiel ne devrait pas être inenvisageable, quelque soit son degré d'échec sur le plan scolaire. Aussi souhaiterions-nous élargir ces pistes à la recherche sur les pédagogies. Quelles seraient celles, déjà connues, susceptibles d'intervenir dans ce contexte ? Nous souhaiterions explorer les pédagogies encore marginales au monde scolaire qui s'axent sur l'éducabilité et la gestion du cerveau et analyser leur capacité à offrir une solution aux difficultés du HP.

BIBLIOGRAPHIE

- Adda A. & Catroux H. (2003). *L'enfant doué, l'intelligence réconciliée*. Paris : Odile Jacob. [Consulté].
- Autain-Pléros E. (2009). *Je suis précoce, mes parents vont bien (préface d'Arielle A.)*. Lyon : Chronique sociale. [Consulté].
- Bernaud J. -L. (2007). *Introduction à la psychométrie*. Paris : Dunod. [Consulté].
- Binet A. & Simon T. (2004). *L'élaboration du premier test d'intelligence, œuvres choisies II (introduction par Serge Nicolas)*. Paris : Encyclopédie psychologique, l'Harmattan.
- Binet A. & Simon T. (2006). *La mesure de développement de l'intelligence chez les jeunes enfants (Préface de Serge Nicolas, introduction de Paulette Rozencwajg)*. Paris: Encyclopédie psychologique, l'Harmattan.
- Buzan T. & Buzan B. (2007). *The mind map book*. Harlow: BBC Active. [Consulté].
- Côte S. (2002). *Doué, surdoué, précoce (préface d'Antoine de La Garanderie)*. Paris : Albin Michel. [Consulté].
- Dehaene S. (2006). *Vers une science de la vie mentale*. Paris : Collège de France / Fayard. [Consulté].
- de La Garanderie A. (1980). *Les profils pédagogiques*. Paris : Editions du centurion/Bayard Editions. [Consulté].
- de La Garanderie A. (2006). *Comprendre les chemins de la connaissance*. Lyon : Chronique sociale. [Consulté].
- de La Garanderie A. (2006). *Renforcer l'éveil au sens*. Lyon : Chronique sociale. [Consulté].
- Feuerstein R. Spire A. (2009). *La pédagogie Feuerstein ou la pédagogie à visage humain*. Lormont : Editions Le Bord de L'Eau. [Consulté].
- Gardner H. (2008). *Les intelligences multiples*. Paris : Retz.
- Grégoire J. (2009). *L'examen clinique de l'intelligence de l'enfant : Fondements et pratique du WISC-IV*. Wavre : Mardaga. [Consulté].
- Huteau M. & Lautrey J. (2003). *Evaluer l'intelligence, psychométrie cognitive*. Paris : P. U. F.
- Liratni M. (2009). *Enfants à haut potentiel intellectuel : Aspects cognitifs et socio-adaptatifs*. Thèse de doctorat (Université de Montpellier III, sous la direction de René Pry).
http://www.psychologuemontpellier.sitew.com/files/users/1/2/4/3/3/1/0/THESE_DOCTORAT_Mehdi_Liratni.pdf. [Consulté le 10/11/2011].
- Jumel B. & Savournin F. (2009). *L'aide mémoire du WISC IV*. Paris : Dunod,
- Piaget J. (2008). *L'épistémologie génétique*. Paris. P. U. F.
- Siaud-Facchin J. (2008). *Trop intelligent pour être heureux ? L'adulte surdoué*. Paris : Odile Jacob. [Consulté].
- Siaud-Facchin J. (2008). *L'enfant Surdoué, l'aider à grandir l'aider à réussir*. Paris: Odile Jacob.
- Sternberg R. (2009). *Beyond IQ, a triarchic theory of human intelligence*. Cambridge : Cambridge University Press. [Consulté].

Terrassier J. -C. (2006). *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur.

Tort M. (1977). *Le quotient intellectuel*. Paris : François Maspero. [Consulté].

ARTICLES

Aubertin S. (2012). Q.I. or not Q.I. ? L'identification du surdon – *Les théories de l'intelligence*.
<http://www.talentdifferent.com/q-i-or-not-q-i-1%E2%80%99identification-du-surdon-les-theories-de-1%E2%80%99intelligence-2-sur-10-1632.html>. [Consulté le 20/05/12].

Baldy R. (2007). L'intelligence des élèves, sa mesure et l'hétérogénéité des classes. *Les Cahiers Pédagogiques n°454, Dossier Enseigner en classe hétérogène*.

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/L-intelligence-des-eleves-sa.html>. [Consulté le 12/07/2011].

Code de déontologie des psychologues (2012). <http://www.sfpsy.org/IMG/pdf/Code2012.pdf> [Consulté le 12/03/2012].

Delaubier J.-P. (2002). La scolarisation des élèves intellectuellement précoces. *Rapport*.

<http://media.education.gouv.fr/file/01/1/4011.pdf> . [Consulté le 28/10/2011].

Feldhusen J. (1994). Talent Identification and Developpment in Education (TIDE). *Gifted Education International, Vol 10*, 10-15.

<http://gei.sagepub.com/content/10/1/10.full.pdf+html>. [Consulté le 27/02/2012].

Gardner H. & Hatch T. (1997). Multiple intelligences go to school, educational implications of the Theory of Multiples Intelligences. *Educational Researcher. Vol 18, n°8*, 4-10.

Gignac G. & Loranger M. (2001-2002). La théorie triarchique de l'intelligence de Sternberg

<http://aqps.qc.ca/uploads/documents/bulletins/04/04-01-02.htm>. [Consulté le 19/07/2011)].

Grégoire J. & Wierzbicki C. (2007). Analyse de la dispersion des indices du WISC IV en utilisant l'écart significatif par rapport à la moyenne des quatre indices. *Elsevier Masson SAS, Revue européenne de psychologie appliquée n° 57*, 101-106.

<http://www.em-consulte.com/article/62043/analyse-de-la-dispersion-des-indices-du-wisc-iv-en>.

[Consulté le 29/02/2012].

Heller K. (2004). Identification of Gifted and Talented Student. *Psychology Science, Vol. 46*, 302-323.

<http://www.pabst-publishers.de/psychology-science/3-2004/05.pdf>. [Consulté le 22/07/2011].

Latouille J. –J. Senesi P. –H (2003). Un cas particulier d'élèves à besoins éducatifs particuliers : les élèves intellectuellement précoces. *Actes de l'université d'automne, dossier : le système éducatif français et les élèves à besoins éducatifs particuliers*.

<http://eduscol.education.fr/cid45893/un-cas-particulier-d-eleves-a-besoins-educatifs-particuliers%A0-les-intellectuellement-precoces.html>. [Consulté le 12/07/2011].

Lautrey J. (2004). Hauts potentiels et talents : la position actuelle du problème. *Psychologie française n°49*, 219-232.

http://jacques.lautrey.com/docs/pdf7_Hauts_potentiels_intro.pdf. [Consulté le 17/07.2011].

Lautrey J. (2007). La variation cognitive. *Les Cahiers Pédagogiques n°454, Dossier Enseigner en classe hétérogène*.

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/La-variation-cognitive.html>. [Consulté le 12/07/2011].

Lautrey J. & Collectif (2009). L'état de la recherche sur les enfants dits « surdoués ». *CNRS, Laboratoire Cognition et Développement, Fondation de France*.

http://thematernelle.free.fr/recherche_fondation_france.pdf. [Consulté le 12/07/2011)].

- Liratni M. & Pry R. (2010). Enfants à hauts potentiel intellectuel : psychopathologie, socialisation et comportements adaptatifs. *Elsevier Masson SAS, Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence, Volume 59, Issue 6*, 327-335.
http://www.psychologuemontpellier.sitew.com/fs/Root/3xeh7-NEUADO_699. [Consulté le 01/11/2011].
- Liratni M. & Pry R. (2007). Psychométrie et WISC IV : quel avenir pour l'identification des enfants à haut potentiel intellectuel ? *Elsevier Masson SAS, Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence, Volume 55, Issue 4*, 214-219.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.neurenf.2007.06.003>. [Consulté le 30/10/2011].
- Liratni M. & Pry R. (2008). La créativité des enfants à haut potentiel intellectuel. *A.N.A.E., N° 96-97*, 73-80.
http://www.psychologuemontpellier.sitew.com/files/users/1/2/4/3/2/9/8/Article_Neuropsychologie_2008.pdf. [Consulté le 01/11/2011].
- Ministère de la communauté française de Belgique (2001). Les enfants et les adolescents à haut potentiel. *Recherche interuniversitaire, Rapport Hazette*.
http://hautpotentiel.free.fr/Rapport_Hazette_enfants_et_adolescents_a_haut_potentiel/rapportHazette.pdf. [Consulté le 12/07/2011].
- Ministère de l'Education Nationale (2007). Circulaire n° 2007-158 du 17-10-2007. *Bulletin Officiel n°38*.
<http://www.education.gouv.fr/bo/2007/38/MENE0701646C.htm>. [Consulté le 29/02/2012].
- Ministère de l'Education Nationale (2009). Circulaire n° 2009-168 du 12-11-2009. *Bulletin Officiel n°45*.
<http://www.education.gouv.fr/cid49838/mene0900994c.html>. [Consulté le 29/02/2012].
- Renzulli J. (1979). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Chronicle Guidance Publications, inc.*, 1-6.
[http://www.mishawaka.k12.in.us/documents/HA%20docs/EDPS%20540%20articles/Module%201%20-%202%20\(January%2026\)/Renzulli.pdf](http://www.mishawaka.k12.in.us/documents/HA%20docs/EDPS%20540%20articles/Module%201%20-%202%20(January%2026)/Renzulli.pdf). [Consulté le 17/07/2011].
- Smith K. (2002- 2008). Howard Gardner and multiple intelligences. *The encyclopedia of informal education*.
<http://www.infed.org/thinkers/gardner.htm>. [Consulté le 19.07.2011].
- Vrignaud P. (2008). La mesure de la littératie dans Pisa : la méthodologie est la réponse, mais quelle est la question ? *Education et formation n°78*, 69-84.
http://media.education.gouv.fr/file/revue_78/57/9/5_38579.pdf. [Consulté le 04/08/2011].

SITOGRAPHIE

- <http://www.becomeagenius.net/Genius-IQ-Scores.html>. [Consulté le 20/05/12].
- <http://www.cahiers-pedagogiques.com>.
- <http://www.delapsychologie.com/1-categorie-11901324.html>. [Consulté le 20/05/12].
- <http://www.douance.org/qi/tabqi.htm>. [Consulté le 20/05/12].
- <http://www.cogitoz.com>. [Consulté le 29/02/2012].
- <http://www.enseignement.be/index.php?page=26123&navi%3D2983>. [Consulté le 20/05/12].
- <http://www.education.gouv.fr>. [Consulté le 29/02/2012].
- <http://eduscol.fr>
- http://www.enotes.com/topic/Wechsler_Adult_Intelligence_Scale. [Consulté le 20/05/12].
- <http://www.instructionaldesign.org/theories/triarchic-theory.html>. [Consulté le 20/05/12].
- http://www.jle.com/e-docs/00/04/08/3D/texte_alt_jleepi00011_gr1.jpg. [Consulté le 20/05/12].
- http://www.lookfordiagnosis.com/mesh_info.php?term=%C3%89chelles+De+Wechsler&lang=4. [Consulté le 20.05.12].
- http://medecine.sante-dz.org/cours/images/big/echelle_wechsler.gif. [Consulté le 20/05/12].
- <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=buy.optionToBuy&id=2000-02837-003>. [Consulté le 20/05/12].
- <http://www.sciencedirect.com>.
- http://www.talentedifferent.com/wp-content/uploads/2012/01/Composantes_du_QIT_et_des_indices.jpg. [Consulté le 20/05/12].
- <http://www.testqiofficiel.com/testqi/wp-content/uploads/2010/02/echelle-wisc.jpg>. [Consulté le 20/05.12].
- http://theses.univ-lyon2.fr/documents/getpart.php?id=lyon2.2008.lanadecarvalho_l&part=149871. [Consulté le 20/05/12].

ANNEXES

Annexe 1 : Les conceptions de l'intelligence selon Mehdi Liratni

Annexe 2 : Le MMG d'après Heller

Annexe 3 : Lettre adressée aux psychologues dans le cadre de l'enquête

Annexe 4 : Protocole de l'entretien

Annexe 5 : Guide de l'entretien

Annexe 6 : Questions type ou de relance

Annexe 7 : Les entretiens

Annexe 8 : Grille d'analyse des entretiens

Annexe 9 : Représentations comparatives de l'orientation des discours selon le thème

Annexe 1 : Les conceptions de l'intelligence selon Mehdi Liratni (2009)

http://www.psychologuemontpellier.sitew.com/files/users/1/2/4/3/3/1/0/THESE_DOCTORAT_Mehdi_Liratni.pdf

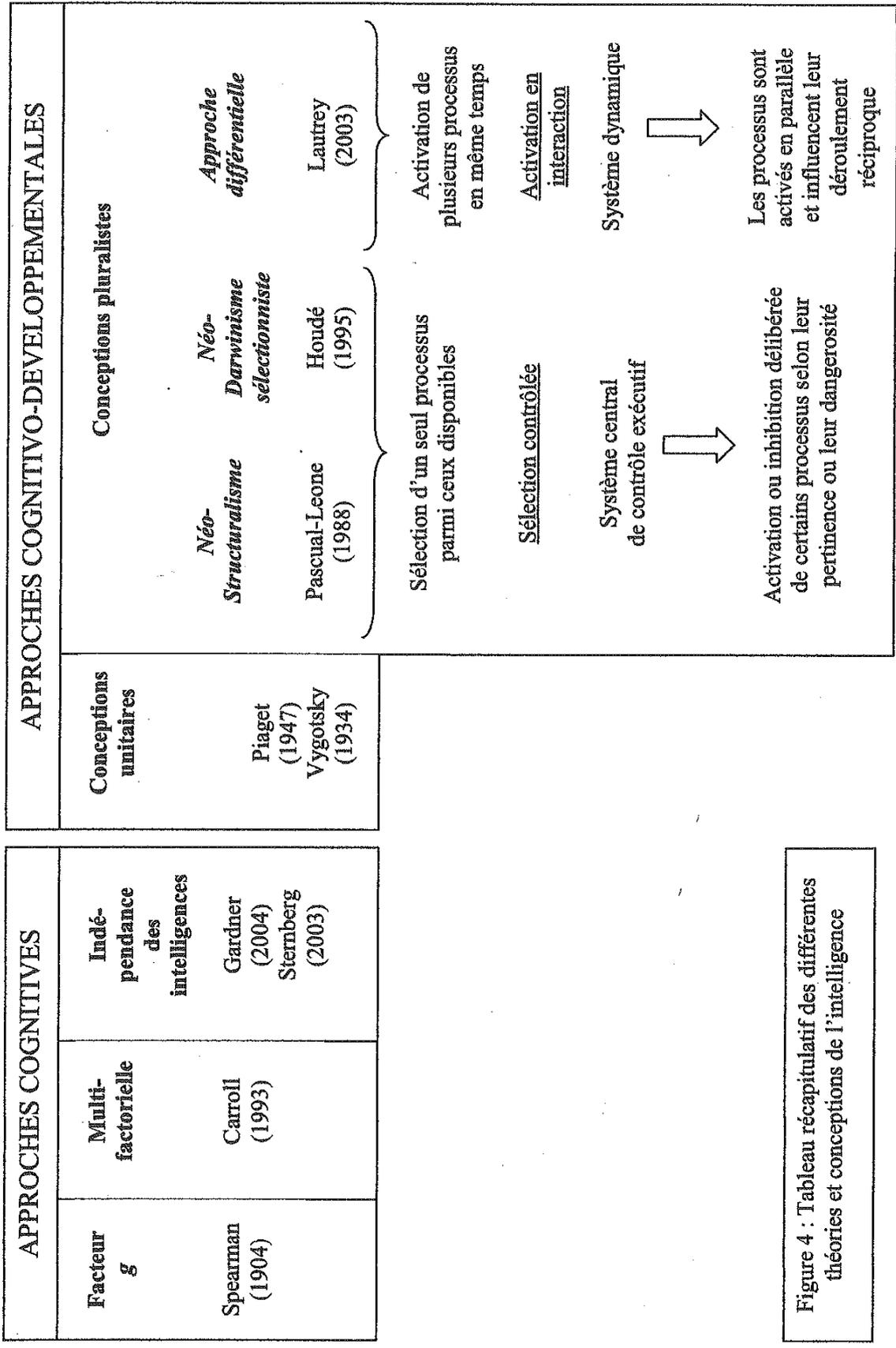


Figure 4 : Tableau récapitulatif des différentes théories et conceptions de l'intelligence

Annexe 2 : Le MMG d'après Heller (2004) (<http://www.pabst-publishers.de/psychology-science/3-2004/05.pdf>)

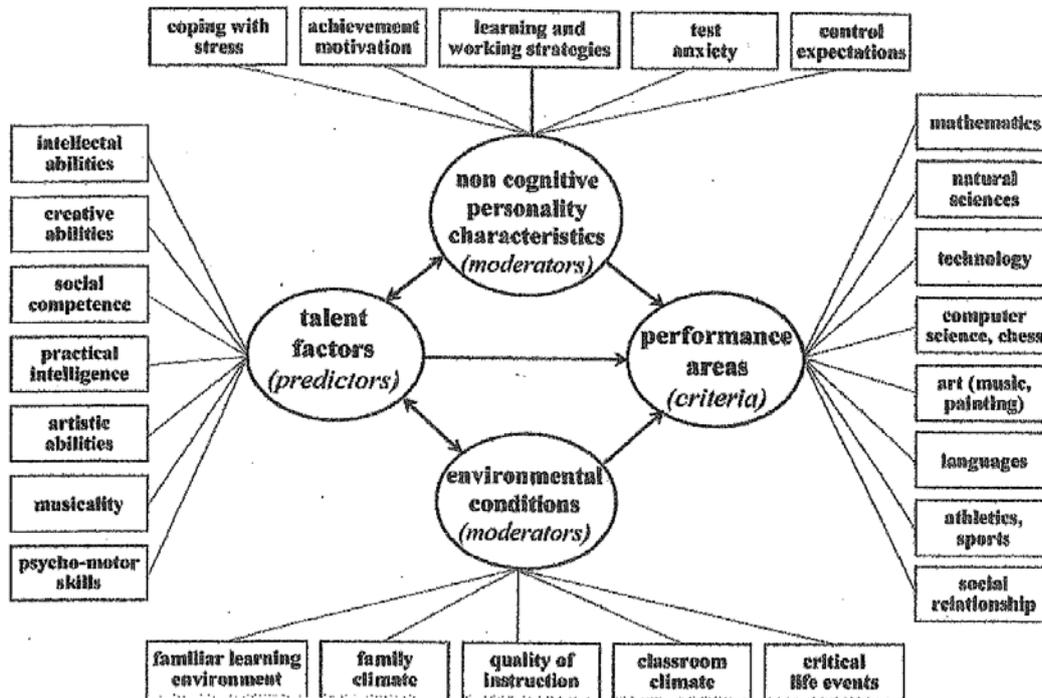


Figure 1:
The Munich Model of Giftedness (MMG) as an example of multidimensional, typological conceptions (according to Heller et al. 1992, 2001)

K. A. Heller

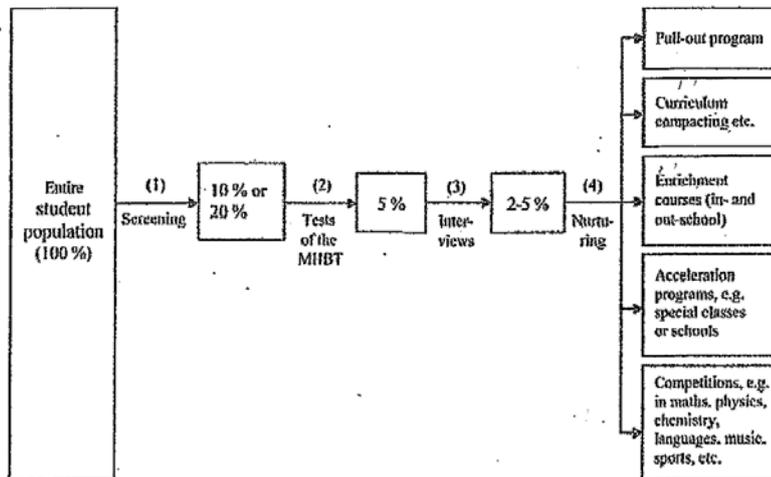


Figure 2:
A sequential strategy model for the identification of exceptionally gifted students at school level according to Heller (2000, p. 252)

Legend:

- (1) = Nomination of the 10-20 % class leaders with respect to the different dimensions of giftedness, e.g. through teacher checklists; see Table 1 and/or Table 2 above.
- (2) = (Field-specific) tests of giftedness for the selected 10 % or 20 % and/or differentiated teacher ratings (cf. checklists).
- (3) = (if necessary), selection interviews for further selection.
- (4) = Assignment to various nurturing programs, e.g. curriculum compacting, pull-out-program, enrichment courses, special classes or special schools for highly gifted and talented students in math and/or sciences, etc.

Annexe 3 : Lettre adressée aux psychologues dans le cadre de l'enquête

Carole Bommart-Gassier
68 route de Saint-Nom
Tel : 06 18 02 38 59
e.mail : carole.bommart@noos.fr

jeudi 10 mai 2012

Madame,

Etudiante en sciences de l'éducation à l'université de Rouen, je fais une recherche dans le cadre d'un master, sur l'intelligence des jeunes à haut potentiel. Je suis par ailleurs enseignante et orthopédagogue, spécialisée dans l'échec scolaire.

Je me permets de vous solliciter car l'objet de mon étude s'adresse plus spécifiquement à des praticiens ayant l'habitude de traiter avec ces jeunes.

En effet, j'aimerais mieux comprendre l'intelligence du jeune à haut potentiel intellectuel et la perception que s'en fait un praticien averti. Or l'issue des tests et leur interprétation est à la source d'une reconnaissance de ce jeune par l'Institution scolaire.

Je souhaiterais donc identifier les représentations, les valeurs et les croyances sur le sujet de ceux qui sont à l'origine du diagnostic de « précocité » afin d'éclairer la connaissance sur ces intelligences.

Pour répondre à cette problématique, Je souhaiterais vous rencontrer en entretien individuel. Pour plus de précision, il consistera en une entrevue d'environ 45 mn, ayant pour sujet uniquement le thème de ma recherche. Il est prévu un enregistrement de l'entrevue sur une bande audio. Celle-ci demeurera confidentielle, et l'anonymat de l'intervenant y est garanti. Aucun nom ne transparaîtra dans le mémoire. Enfin, dans la mesure où ce mémoire sera validé, une copie sera conservée par l'université de Rouen dans ses archives.

Je m'engage par ailleurs à ce qu'il soit mis à votre disposition afin que vous puissiez le consulter en toute liberté.

Je me tiens à votre disposition pour tous renseignements complémentaires et dans l'attente de votre réponse, je vous prie d'accepter, Madame, l'expression de mes salutations les plus sincères.

Carole Bommart-Gassier

Annexe 4 : Protocole de l'entretien

Présentation de la chercheuse et identification du participant

Test de son : demander l'autorisation de faire un test de son avant l'entretien

Consentement :

Expliquer l'objectif de l'entretien et le déroulement de celui-ci si nécessaire, rappel de la lettre d'acceptation :

- *Il implique donc une entrevue d'environ 45 mn en face à face, ayant pour sujet uniquement le thème de notre recherche.*
- *L'enregistrement de l'entrevue se fera sur une bande audio. Celle-ci demeure confidentielle, et l'anonymat de l'intervenant est garanti, aucun nom ne transparaîtra.*
- *Dans la mesure où ce mémoire sera validé, une copie sera conservée par l'université de Rouen dans ses archives.*
- *L'objectif de l'entretien est de décrire l'intelligence du jeune à haut potentiel intellectuel et la perception que s'en fait praticien averti. En effet, l'issue des tests et leur interprétation est à la source d'une reconnaissance de ce jeune par l'Institution scolaire. Il nous paraît dès lors nécessaire d'interroger et de comprendre les représentations, les valeurs et les croyances de ceux qui sont à l'origine du diagnostic de « précocité ».*
- *Enfin le contenu du mémoire sera mis à la disposition des intervenants afin qu'ils puissent le consulter librement*

Répondre aux questions relatives au déroulement.

Valider le consentement de la personne en la faisant reformuler son engagement.

Déroulé :

- 1) Exploration du thème de la recherche (voir guide d'entretien) : en introduction spécifier l'intérêt que nous portons à ses connaissances, ses opinions sur la question, son savoir faire avec le public que représente les jeunes HP.
- 2) Validation des données socioprofessionnelles : âge, sexe, formation et expérience de l'intervenant dans le domaine concernant notre recherche.
- 3) Libre discussion : afin d'ajouter des commentaires ou préciser des réponses.
- 4) Conclusion de l'entretien : remercier l'intervenant pour ses réponses et sa disponibilité

Annexe 5 : Guide de l'entretien

Guide de l'entretien	
Consigne : « Nous nous intéressons à l'intelligence du haut-potentiel. Pouvez-vous en préciser le ou les caractéristiques », « Qu'est ce qui la distingue d'une intelligence dite normale »	
Thèmes à explorer	Ce nous cherchons à savoir
Champ de l'évaluation - Démarche de la consultation Questions 1, 2	<ul style="list-style-type: none"> - Origine - Place et rôle du psychologue dans un réseau social
Jeunes à haut potentiel Questions 3, 4	<ul style="list-style-type: none"> - Caractéristiques - Définition du concept HP
Evaluation du test Questions 5, 6, 7, 8	<ul style="list-style-type: none"> - Stratégie - Interprétation des résultats / importance du CR - Rapport au test du psychologue
Représentation de la norme Questions 9, 10	<ul style="list-style-type: none"> - Norme en tant que seuil - Normalité du HP - Typologie
Intelligence générale ou intelligences multiples Questions 11, 12	<ul style="list-style-type: none"> - Poids du facteur g / indépendance des intelligences - Potentiel à développer - Impact pédagogique
Formation du psychologue au HP Question 13	<ul style="list-style-type: none"> - Institutionnelle - Auto formation

Annexe 6 : Questions type ou de relance

Guide d'entretien (semi-directif) – « L'intelligence du HP : Représentation de la norme chez le praticien » - Questions types ou de relance.

1- Origine de la démarche de consulter pour un test

L'origine de la démarche de consultation est-elle due à l'intuition d'un enseignant ou à un questionnement parental ?

2- Causes de la démarche

Quelles seraient les causes engendrant cette démarche ? Une facilité intellectuelle, l'ennui en classe, des troubles de l'apprentissage, des difficultés d'intégration en milieux scolaire.

3- Comportement des jeunes en passation

Y a-t-il une bonne implication de ces jeunes sur un test d'intelligence de ce type ?

4- Constante des composantes – Existence de pathologies

A l'issue du test voyez-vous apparaître une ou des constantes dans le concept de HP ? Des troubles spécifiques ? Pourriez-vous me donner votre définition du jeune à haut potentiel ?

5- Test pratiqué

Quel test utilisez-vous le plus communément ? Pourquoi celui-ci ?

6- Marge d'interprétation du WISC IV

Quelle latitude d'interprétation avez-vous sur les résultats d'un test type Wechsler ?

7- Notion de profil homogène chez le HP

Dès lors comment caractérisez-vous un profil homogène chez un HP ?

8- Notion de profil hétérogène chez le HP

Pensez-vous que des jeunes à profil hétérogène non chiffrable puissent-être reconnus comme HP ? Sur quelle conviction basez-vous votre réponse ?

9- Echec au test (pathologie et/ou émotivité)

Pensez-vous qu'un jeune ayant un score inférieur à 130 et présentant un profil hétérogène puisse être cependant un HP ? Quelles seraient les causes qui engendreraient un tel score ?

10- Autres tests (notion de HPI et HPC)

Un bilan complémentaire avec d'autres tests permettrait-il de mieux définir la ou les intelligences d'un jeune à HP ou le test type de Wechsler suffit-il? Que pensez-vous de la double terminologie HPI/ HPC ?

11- Existence de profils différents

Pensez-vous qu'il puisse y avoir une intelligence unique qui caractérise un HP ou qu'il y est plusieurs formes d'intelligences qui coexistent ?

12- Positionnement du praticien par rapport à une norme de 130 de QI

Dès lors que pensez-vous de la norme internationale qui fixe une intelligence générale du HP supérieure ou égale à 130 ?

13- Formation du psychologue

En quoi votre formation vous a amené à tester plus spécifiquement des jeunes à haut-potentiel ?

Annexe 7 : Les entretiens (en gras : propos tenus par l'interviewer)

Psychologue 1 (P1) :

Je vérifie que ça marche hein quand même onh onh oui donc un entretien de 35 / 45 mn en en semi directif ça va pour vous le semi-directif c'est-à-dire les grands thèmes que je veux voir oui pas de problèmes euh sur les enfants à haut potentiel et sur la perception en fait de leur intelligence par les psychologues onh ...okay ça ira ? Oui oui oui.

Euh, ma première question ça sera donc surtout euh : quelle est la démarche qui les amène chez vous ?

... Alors, en règle générale et pour la majeure partie ... des cas, on va dire dans, 90% des cas, euh la raison pour laquelle ils viennent me voir c'est que, y a un souci euh en général à l'école hein. C'est-à-dire que les parents s'aperçoivent que ça fonctionne pas bien. Ils ne savent pas pourquoi et donc en règle générale effectivement ils s'adressent alors, avant via l'AFEP euh pour essayer effectivement si ce n'est de confirmer euh un haut potentiel au moins écarter hein cette possibilité. C'est pas nécessairement pour confirmer mais ça peut aussi être pour dire euh pour écarter effectivement cette possibilité de diagnostic. Donc c'est, dans la majeure partie des cas c'est dans ce cadre-là. ...

Donc c'est pour confirmer euh ou infirmer.

Ou infirmer absolument ! Absolument. Euh, la démarche elle est faite dans ce cadre-là. Il s'avère que, très souvent, euh les parents effectivement qui me tiennent le discours euh, euh du style « oui, il est intelligent mais pas plus que les autres. Euh, oui il est intelligent oui, oui oui c'est vrai qu'il se, débrouille mieux que les autres » ça peut-être un indicateur parce que en général effectivement les parents ne se ... ne se rendent pas nécessairement compte que effectivement l'enfant est, à la fois intelligent mais a euh une façon de raisonner différente de celle des autres enfants hein. Donc y ... voilà y vous dit en général le discours c'est plutôt « ben oui oui il est intelligent mais bon sans plus quoi ! Euh oui il est intelligent mais dans certains domaines au contraire il est lent ou alors euh euh ben c'est c'est quand on lui demande de faire les exercices il comprend pas bien la consigne ou alors euh il rêve ou alors il est en retard ou il finit pas ses exercices donc euh bon vous me dites qu'il est intelligent mais il est derrière les autres quoi en définitive » donc c'est souvent dans ce cadre-là effectivement qu'ils sont amenés. Quand un enfant à haut potentiel ... va bien, j'ai envie de dire qu'y a pas de souci particulier notamment au niveau scolaire en général je j'les vois pas ces enfants-là. J'les vois pas.

D'accord. Et vous me parle de façons de raisonner différentes ? Hmm.

Euh oui puisque la précocité effectivement demeure un haut potentiel parce que faut c'est toujours très compliqué effectivement de, de déjà de dire qu'est-ce que c'est que la précocité ou le haut potentiel, ou un enfant surdoué. On a tendance, un petit peu à effectivement mettre sous ces trois mots des choses différentes. Alors selon les auteurs effectivement soit on parle de la même chose soit on ne parle pas de la même chose. Moi j'emploie ce terme en général de précocité parce que effectivement j'suis membre et j' suis référencée à l'AFEP, Association Française pour les Enfants Précoces, donc je reprends cette terminologie mais qui à mon sens est pas toujours nécessairement très adaptée parce quand on parle de précocité y a souvent je me rends compte que pour les parents ... les enfants ça dépend un petit peu à quel âge je peux les, je peux les tester mais chez les enfants entre 6, 7, 8 ans euh pour eux la précocité c'est juste au moment, à ce moment-là. Au moment où on les bilante et au moment où ils sont euh euh en classe en classe préparatoire mais après avec le temps ben les autres vont vont les rattraper. C'est-à-dire que cette précocité qu'ils ont, à cet âge-là, à l'âge adulte ou à l'adolescence les autres vont les rattraper. Donc faut déjà remettre les choses bien bien au clair pour eux et parler effectivement en terme de précocité que c'est pas parce qu'ils sont plus, intelligent, à ce moment-là, mais que sa mmm façon de raisonner est un petit peu particulière et que effectivement cette précocité qui ont ????, aujourd'hui, ils l'auront demain quand ils seront adolescents également quand ils seront adultes. Et derrière ce terme : précocité j'aime plutôt façon de raisonner différente hein euh plutôt que effectivement ce terme qui, à mon sens, n'est pas nécessairement bien adapté. Alors, façon de raisonner différente oui dans différents domaines hmm parce qu'on s'aperçoit effectivement qu'avec le qu'avec le WISC on retrouve des ... comment dirai-je ... des grandes tendances alors y a pas un modèle d'enfant, d'enfant précoce. J'vais employer pendant, pendant ce cet entretien, enfant précoce puisque c'est celui qui est utilisé euh, à l'AFEP donc je le reprendrais euh qu'y a pas un modèle effectivement euh d'enfant, d'enfant précoce donc le diagnostic n'est pas toujours facile à faire. Et c'est surtout que le WISC est un outil pour permettre de poser le diagnostic de précocité mais en rien il n'est suffisant. Il est nécessaire mais pas suffisant, hein. Donc c'est la raison pour laquelle il est important à mon sens de pouvoir rencontrer l'enfant et sa famille pour pouvoir faire l'anamnèse en fait, hein. C'est à dire savoir un petit peu comment il s'est développé, qu'est-ce qui s'est passé quand il était bébé, comment il est, comment il s'est un petit peu développé, qu'est ce qui pose problème parce que poser un diagnostic euh oui pourquoi pas mais encore faut-il savoir un petit peu quel est la, le motif effectivement euh de la demande ? Hein. C'est pour ça c'est important de pouvoir replacer l'enfant dans un contexte, dans un environnement, en relation avec les autres. C'est-à-dire qu'un enfant, euh, pour lequel on fait passer que le WISC, sans aucune anamnèse, pour moi ça veut rien dire hein c'est-à-dire qu'un enfant peut très bien et notamment les enfants précoces hein ils savent bien faire effectivement euh au niveau de l'intellect et ben effectivement quand ça leur pose des problèmes ça

peut être un mécanisme de défense c'est-à-dire est-ce que c'est trop douloureux pour eux donc ils essaient de se mettre à un niveau inférieur à celui euh pour lequel ils sont enfin quel est leur niveau vraiment euh et dans ce cas-là on peut se retrouver avec des résultats au WISC qui sont en deçà des 125 ou des 130 selon les auteurs. Hein. Moi je me suis retrouvée dans certains cas avec euh euh des enfants qui avaient euh des indices à 118 hein mais l'anamnèse m'aurait laissé penser effectivement qu'il avait euh un haut potentiel ou une précocité. Donc effectivement chez ces, et chez ces enfants euh ... on va dire différents des autres ils sont différents parce qu'ils ont un mode de raisonnement qui est différent, de l'enfant, on va dire classique. Hein. Euh non pas normal parce que les enfants précoces sont tout à fait euh normaux autant que les autres ils sont juste différents euhh donc avec des modes des modes de pensée des modes de raisonnement tout à fait différents.

D'accord. Et vous me parliez de constante et de dans ces profils-là oui d'enfant et de variables aussi oui. Alors quelles seraient les constantes et quelles seraient les variables ?

Alors ! Euh au niveau effectivement euh alors, y a deux choses, y a l'anamnèse c'est à dire tous ce qu'on peut recueillir en terme de, comportements hein de la façon dont les parents également ça je parle chez des enfants les plus jeunes 6, 7, 8 ans c'est ceux en général que je vois le plus hein euh ... quelques préados ou ados puisque que moi je fais passer que le WISC donc de 6 à 16 ans **le WISC IV ?** Le WISC IV absolument. Je ne fais passer que ce test-là donc ... les plus petits je ne les je les vois pas. Eeett les adultes on va dire ou les jeunes adultes je les vois pas non plus puisque j'en fais pas, je ne fais pas passer ce test. Pour une raison simple c'est qu'il y a très peu de demandes à ces ... au niveau de ces ces âges-là hein. Euh donc effectivement l', le plus grand nombre que je peux rencontrer c'est entre 6 ans et ... 6, 7 et 8 ans hein c'est vraiment euh ces âges là que je rencontre le plus. Alors y a deux choses au niveau des particuliers, des particularités y a tout ce qui est plutôt de l'anamnèse c'est-à-dire les comportements, comment ils fonctionnent, comment ils sont avec les autres et ce qu'on peut recueillir au niveau des euh différents indices au niveau du WISC ... hein Alors, en règle générale euh au niveau de l'anamnèse ... que je peux, recueillir, si je pouvais faire une synthèse ... soupir euh pff ... on peut trouver des enfants ... euhh avec, ou sans hyperactivité, avec ou sans troubles déficitaires de l'attention, euhh come on peut lors, on peut trouver euhh cette particularité chez l'enfant enfants qui sont pas précoces hein c'est pas c'est pas toujours effectivement euh le cas. Mais on retrouve quand même très enfin mon expérience m'aurait fait dire qu'on retrouve souvent quand même des troubles de l'attention. Hein euh ce qu'on retrouve également lors de la passation du WISC hein c'est dans 70% des cas on va dire. Hein 70% des cas euh c'est des modes de raisonnement différents ! Hein Donc ça on s'aperçoit assez rapidement qu'ils ont des modes de pensée ils ont dit de gr grandes difficultés effectivement à ne penser et se poser que sur une seule chose à la fois. Ils ont besoin dans certains cas euh de bouger ou alors ils pensent en arborescence c'est à dire au lieu de travailler en séquentiel c'est-à-

dire prendre les idées les unes après les autres il a ben 10 000 idées, j'exagère un petit peu, il a plusieurs idées qui leur vient en même temps la raison pour laquelle effectivement quelque fois l'éc à l'école on dit qu'ils sont rêveur, qu'ils n'écoutent pas la consigne ou qu'ils regardent par la fenêtre ou qu'ils sont capables de faire autre chose j'ai souvent eu des enfants ou me disant « il est bébé pendant la classe il jouent avec des petites voitures euh effectivement sous sous le bureau » Donc ils sont capables de faire, plusieurs choses, en même temps. D'où effectivement ce lien avec des troubles de l'attention parce que pour eux effectivement ça devient euh vite compliqué euh de faire euh(respiration) Deux choses ça peut aller quand c'est dix ou vingt ou trente ça commence à devenir très compliqué ! Donc ça c'est quand même un profil que l'on retrouve assez souvent hein euh et au niveau du WISC c'qui pêche très souvent c'est au niveau de la de la vitesse de traitement. C'est-à-dire qu'on sent vraiment un décalage entre tout ce qui est du domaine de l'intellect où là ça va très vite et tout ce qui est psycho moteur et là y a vraiment un décalage important (respiration) euh et très souvent ils me disent « mais ça va trop vite dans ma tête mon bras va pas ma main va pas si vite et j'ai pas l'temps d'écrire » Donc on retrouve effectivement le un décalage assez important entre ces différents indices et c'est surtout l'indice de vitesse de traitement euh qui bien souvent euh pêche. Hein, c'est vraiment à ce niveau-là. Euh après on peut retrouver effectivement des différences avec des troubles des apprentissages chez certains enfants, pas chez tous hein, euh telle que la dysorthographe, la dyslexie euhhh mais on le retrouve chez des enfants qui ne sont pas précoces hein ! Donc c'est pas euh quelque chose qui est d'office parce qu'on est précoce il va être dysorthographique ou dyslexique hein Mais on le retrouve assez, assez souvent. Enfin moi je l'ai retrouvé assez souvent effectivement dans dans les enfants que j'ai pu rencontrer. ...

D'accord. Donc plus des constantes de pathologie que des constantes de caractère ?

Alors c'est un peu les deux ! C'est un peu les deux. Euh, au niveau du caractère. Au niveau du caractèère euh alors c'est vrai que si on voit, et là c'est pas le WISC qui va vous indiquer euh si effectivement il a beaucoup d'imagination bien que cce soit pas tout à fait vrai parce que dans leur réponse effectivement ils font bien souvent ils peuvent faire preuve de beaucoup d'imagination euh de beaucoup d'humour également ! euhhh et beaucoup d'empathie. Les, les, les questions dans lesquelles effectivement elles sont ouvertes on les a beaucoup dans l'indice de compréhension verbale où il y a des questions qui leur sont posées et la réponse est pas Oui ou Non euh là effectivement on peut constater effectivement euh très souvent une grande imagination et beaucoup d'humour. Donc euh on peut voir aussi à travers le à travers le WISC mais c'est surtout en règle générale lors du premier entretien puisque moi je fais je fais trois entretiens : le premier entretien où je rencontre, l'enfant avec les parents. Euh pour pouvoir faire un peu une anamnèse puisque pour qu'il puisse aussi me ... rencontrer, me connaître. Après la passation du test en à proprement parler Et puis la restitution qui selon l'âge, des enfants peut se faire euh ou pas avec l'enfant. En règle

générale, il se fait sans l'enfant quand ils ont 6, 7-8 ans euh pour la raison suivante : c'est pour éviter les biais d'interprétation. Donc je préfère que les parents soient bien à l'aise avec le, avec le compte rendu que je leurs commente. Ils peuvent poser toutes les questions qu'ils veulent de façon à ce qu'ils soient bien à l'aise et qu'ils puissent correctement restituer à leur, à leur enfant. Donc c'est vrai que en règle générale les traits de caractère, l'humour, l'imagination euh ils sont très créatifs aussi hein. Je les fais dessiner lors du premier entretien euh là euh c'est très rarement euh des dessins effectivement qu'ils ont recopiés mais vraiment quelque chose qui sort euh du domaine, vraiment du domaine euh qui est du domaine de l'imaginaire qui est du domaine de l'imaginaire. Euhh l'humour est vraiment un un trait me semble-t-il très important chez les enfants, chez les enfants précoces mais ils sont aussi parfois c'est pour ça qu'il faut vraiment les mettre très à l'aise euhhh ils peuvent vite se renfermer en n'osant pas donc il faut, faire très attention, les mettre très à l'aise ... de façon à ce qu'ils puissent, effectivement euh (respiration) donner déjà le meilleur d'eux même quand ils passent le test parce qu'ils peuvent très vite tout saboter un test aucun problème ils sont très doués pour ça il n'y a pas de problème euhh et puis de façon à ce qu'on puisse également pendant le test voir un petit peu ... comment ils fonctionnent, comment ils se comportent euh parce que le résultat, le résultat chiffré à mon sens ne veut pas dire grand-chose. Je pense que c'est aussi important avec la passation du test de voir comment ils se comportent au niveau notamment on retrouve assez souvent ce, cette particularité hein chez les enfants précoces : C'est qu'ils sont très anxieux hein. Donc il faut à la fois les mettre à l'aise pour diminuer un peu ce niveau d'anx, ce niveau d'anxiété et puis euh et puis qu'ils puissent tenir hein d'eux même et puis voir aussi si ça peut pas avoir une vraie impacte effectivement sur les, sur les résultats faut en tenir compte donc c'est pas uniquement quelque chose de chiffré euh faut à mon sens être particulièrement vigilant euh sur la façon dont ils se comportent hein et la relation qu'ils peuvent avoir avec l'autre et notamment avec moi euh pendant la passation de ce test. Donc tout ça c'est un recueil d'informations euh qui est important de noter à la fois avant la passation du test mais aussi pendant, et les parents bien évidemment peuvent me donner effectivement des des indications. ...

D'accord. Et quelle est votre marge alors d'interprétation des textes, des tests que vous passez ?

Euhh.

Par rapport à une norme qui est quand même assez euh ferme, la norme à 130, voilà ? Comment est-ce qu'on peut interpréter aujourd'hui quand on est psychologue et qu'on connaît bien ces jeunes le test, le WISC ?

Alors euh y en a, y en a qui disent 130 et puis y a d'autres auteurs qui disent 125. Hein. Alors déjà là, tous les auteurs ne sont pas, nécessairement, d'accord, euh sur, la norme effectivement. Faut savoir en, en règle générale mais souvent, chez les enfants précoces, on a du mal à interpréter le

quotient intellectuel total parce que y a des différences telles au niveau des différents indices et notamment à l'indice de vitesse de traitement qui vient très souvent euhh faire écrouler tout le reste qu'on ne peut pas calculer le Q, le quotient intellectuel total ça arrive très souvent hein euh donc après on il faut regarder effectivement au niveau, des, différents indices. Alors après vous avez euh plusieurs façons de de voir les choses. Vous avez des indices qui sont au-dessus de 130 et bien souvent c'est l'indice de compréhension verbale qui lui effectivement est bien en de ça, au-dessus de cette de cette norme hein. Euh donc là encore faut toujours me semble-t-il faire le lien entre l'anamnèse qu'on a pu recueillir avant le test, la façon dont se comporte euh effectivement l'enfant durant la passation euh si faut lui reposer les questions hein voir un petit peu comment il se comporte au niveau des questions qui sont les plus simples, hein. Je me suis retrouvée dans des situations où des questions très simples notamment en terme au niveau de l'indice de compréhension verbale, l'enfant avait du mal à répondre hein. Alors, il a du mal à répondre pourquoi ? Est-ce que parce qu'il sait pas ou est-ce que c'est parce qu'il y a autre chose qui se passe ! Hein là j'en ai eu un récemment euh qui c'était tellement simple la question qu'il a cherché une réponse compliquée et question, la réponse était tellement simple qu'il la connaissait pas. Et plus on avançait dans le dans le test où les questions deviennent de plus en plus compliquées il devenait de plus en plus l'aise et il il avait tendance à chuter effectivement aux questions où c'était les plus simples. Donc là encore c'est important de voir un petit peu comment ça se passe et comment il répond aux questions. C'est-à-dire qu'un enfant qui répond, à toutes les questions et qui à un moment donné qui se met à chuter, à échouer plus exactement euh en atteignant le le le critère d'Herman c'est pas la même chose qu'un enfant qui échoue une question sur deux quand c'est simple qui réussit tout ce qui est complexe et puis ben à la fin le critère s'arrête soit parce que c'est la fin des questions, soit parce que le critère est arrêté. Donc là encore ça nous donne des indications la façon dont l'enfant répond. Y compris dans les indices hein hein. Répondre une fois sur deux quand c'est simple c'est pas la même chose que de réussir tout ce qui est simple et échouer à tout ce qui est compliqué hein. Donc ça au niveau du WISC ça me donne aussi des indications. Y a déjà le fait qu'effectivement, d'atteindre, ou de dépasser les 125 ou les 130 selon les différents indices. En général, l'indice de compréhension verbale est très élevé mais là encore il faut regarder ce qui se passe au niveau des différents subtests la façon dont ils répondent (respiration) euhh ... et ensuite euh ... bon c'est clair que, quand on est au-dessus de 125 / 130 au niveau des différents indices c'est-à-dire compréhension verbale, raisonnement perceptif, mémoire de travail et que l'indice de vitesse de traitement chute ... j pense qu'en règle générale j'ai pas de souvenir comme ça mais il y a peu, peu de chance je pense qu'il y ait pas de précocité quoi hein même si on est à 80 en vitesse de traitement euh la précocité en générale ça va bien avec l'anamnèse. Maintenant il arrive aussi euh qu'on atteigne pas ce seuil. Y compris même celui de 125. Hein. Mais on se retrouve plutôt dans

des, dans des résultats au niveau des indices qui sont plutôt de l'ordre 118 / 120. Donc, là ce que j'ai fait c'est que je j'ai fait une comparaison entre les différents indices, voir comment ça se passe, voir l'indice de vitesse de traitement, voir un petit peu ce que ça donne et là encore je regarde la façon dont l'enfant répond, et la façon dont il se comporte hein pendant la passation du test. Et je travaille en lien avec ce que j'ai récupéré comme informations hein de la part des parents, la façon dont l'enfant me dit, arrive à verbaliser la façon dont il fonctionne et il m'est arrivé, de poser des diagnostics, de précocité avec des indices alors pas un QI total parce que bien souvent j'arrive pas à les calculer pour les différences que je vous ai indiquées mais avec des indices, notamment l'indice de compréhension verbale ou des indices de raisonnement per, perceptif qui se situaient aux environs de 120. ...

Hmm.

C'est-à-dire que là encore le WISC IV est un outil utile, nécessaire mais qui à mon avis n'est pas suffisant pour poser un diagnostic de précocité. Quand vous êtes au-dessus de 125-130, que le QI il est euh il est à la fois on peut le calculer et qu'il est au-dessus de 130, y a pas de, enfin là y a pas trop de questions à se poser. En revanche quand c'est en-dessous ... là faut s'interroger, faut vraiment regarder subtest par subtest. Déjà, indice par indice, subtest par subtest et faut toujours, à mon sens, travailler en tenant compte du comportement et de la façon dont l'enfant va répondre. Hein, comme je vous l'expliquais la façon dont on répond si on réussit ce qui est compliqué et ce qu'on échoue à ce qui est simple c'est pas tout à fait, tout à fait la même chose. ...

Et est-ce que vous avez eu l'occasion de retester des enfants ?

Jusqu'à maintenant, non. Non. Jusqu'à maintenant non, euh mais il m'est arrivé notamment euh il y a quelques temps un enfant effectivement qui était pas bien et là j'ai bien vu qu'il était déjà malade, il a pas voulu repasser le test, il était suivi depuis très longtemps par des professionnels, notamment une orthophoniste que j'avais eu au téléphone euh euh pour essayer de comprendre un petit peu comment elle travaillait euh elle travaillait avec lui qui était pas du tout, qui connaissait pas du tout la précocité et qui m'a dit « de toute façon quand les enfants sont précoces ou surdoués de toute façon ils comprennent tout donc ils fonctionnent bien, donc ça peut pas être une précocité euh chez ce, chez cet enfant- là parce qu'il a trop de difficultés ! » Donc déjà là ça devient, les choses peuvent devenir très vite compliquées hein ça faisait un an qu'il était suivi par cette orthophoniste et rien ne se passait Donc il en a un petit peu assez, d'être pris en charge en permanence par des spécialistes ; Donc il était d'accord quand on s'est vu la première fois, Quand il est arrivé (respiration) bon il était pas bien il a pas voulu revenir euh ... j'me doute bien qu'il a saboté le test mais il est quand même ar, arriver je n'me souviens plus très bien, son QI n'était pas interprétable parce qu'il avait de trop, trop gros écarts mais effectivement il est arrivé aux alentours de 110 hein 110 en compréhension verbale, en raisonnement perceptif. Donc là j'ai suggéré à la

maman de le refaire euh bilanter d'ici 12 / 18 mois euh pour voir un petit peu ce que ça pouvait, ce que ça pouvait donner. Ça m'est arrivé une fois. Ça m'est arrivé une fois. Euh mais je n'ai pas eu à re, rebilanter jusqu'à aujourd'hui, euh des enfants. ... Pas encore. Pas encore. Euh euh voilà. Mais vraiment je crois que c'est important euh si je devais dire en deux mots, c'est important de ne pas prendre le ttt le WISC euh comme seul outil pour poser un diagnostic de précocité. Vraiment. Et ne prendre que le chiffrage ! Généralement un enfant ne se limite pas à un chiffre quoi ! C'est bon internet le fait très bien donc euh je pense que c'est vraiment important, et ça peut surtout donner des faux, des faux indicateurs. On sait chez les enfants précoces qu'ils sont très doués pour effectivement dissimuler une intelligence ou une façon de raisonner euh ils peuvent être perturbés par des questions qui sont très simples et si vous re, reposer pas la question en disant « mais qu'est-ce que tu veux dire, t'es sûre que tu sais pas, t'es sûre que tu sais pas » très souvent je me suis, ils m'ont répondu « ah bon c'est c'est aussi simple que ça ! C'est aussi simple que ça la question ! La réponse c'est aussi simple que ça ! » Ben oui. Et et donc après une fois qu'ils arrivent à comprendre un petit peu ben voilà ce qu'il faut répondre ils répondent très simplement. Et vous avez vous vous apercevez que plus ça devient complexe et plus ça devient ... euh pas simple pour eux mais ils sont beaucoup plus à l'aise avec ça. Ça peut être aussi compliqué mais on sent bien qu'ils sont beaucoup plus à l'aise euh pour répondre, quelque chose de simple peut devenir très compliqué pour eux. Ce qui peut expliquer euhh effectivement bien souvent euh la complexi, la complexité, pourquoi c'est si compliqué à l'école pour eux, c'est-à-dire tout ce qui est implicite pour un enfant on va dire classique hein entendez par classique les enfants qui sont dans la moyenne hein vous faites un WISC qui sont autour de 100 hein et je dis classique pas norm, pas normal parce que les enfants précoces sont normaux. Euhh mmm tout ce qui est du domaine de, de qui est implicite hein de fait quand vous dites euh à un enfant classique euh ben t'as compris une consigne etc. voilà il va comprendre de fait, un enfant précoce ne va pas nécessairement le comprendre de la même façon, hein. Donc j'ai une petite anecdote qui ai effectivement qui m'a beaucoup, beaucoup amusée. Un petit enfant que j'n'ai pas bilanté mais que je suis. Euh et qui était très anxieux je l'ai vu y a y a une dizaine de jours qui était très anxieux parce que parce qu'il allait au « laser game » avec avec ses petits copains donc il s'inquiétait euh « ben oui mais on va être dans le noir et puis comment, comment je vais faire pour les voir. Comment je vais faire pour pouvoir euh euh les toucher. Comment je vais faire pour gagner des points » etc. enfin bref vraiment ça le rendait très anxieux de pas savoir comment il allait pouvoir faire ! Alors je lui ai dit mais « Bon, tu vas ... tu as quand même l'avantage c'est c'est c'est euhh voilà tu pars quand même avec un avantage c'est que tu y as réfléchit quand même comment tu allais faire pour pouvoir euh effectivement euh ben les toucher et puis gagner un maximum de points » et là il m'a tout de suite repris « non je ne pars pas avec un avantage, j'arrive avec un avantage ! » hein donc ils ont tendance à vous reformer effectivement

c'était c'était tout à fait juste hein donc faut, faut être aussi vigilant sur la façon dont il comprennent quelque chose qui est effectivement peu paraître très simple pour un enfant euh classique et pour eux peut devenir vite très très compliqué. Très, très compliqué et c'est pour ça que quelques fois ils comprennent pas la consigne. ... Donc il faut la reformuler euh autrement, autrement. Et les maitresses ne sont pas toujours à même de euh d'interpréter ça cette incompréhension. Ça peut être parce que euh très souvent, l'enfant peut paraître insolent, euh ou alors il est dans la lune, ou alors il comprend rien. Moi, j'ai j'ai effectivement des enfants disant ben on va le faire redoubler, euh parce que euh parce qu'il comprend rien de ce que la maitresse lui dit et alors qu'on est pas du tout c'est pas qu'il a pas compris c'est que oui il a pas compris la façon dont on lui dit. Mais si on le lui reformule de façon différente euh il comprend tout à fait. Bon j'crois que ça c'est vraiment euh si je devais dire un mot euh ce serait vraiment de de le WISC est un est un bon outil hein je je m'en sers, donc c'est vraiment un bon outil mais à lui seul il suffit pas notamment chez les enfants précoces.

Donc une grosse part de clinique.

Oui.

Dans l'interprétation.

Oui.

Est-ce que des est ce que des tests supplémentaires, des projectifs ou de personnalité sont ... nécessaires ou ou le clinique (soupir) et le relationnel suffisent ?

Alors, j'ai envie de dire oui on pourrait toujours faire des test de proj, des projectifs hein pour un petit peu voir au niveau de lala personnalité euh maintenant il y a une chose aussi c'est que les tests projectifs euh c'est une formation bien spécifique c'est ... pas aussi simple que ça de les faire passer hein faut faut c'est une formation universitaire c'est du temps pour les faire passer, c'est du temps pour les interpréter euhh et je ne suis pas ... certaine que ça puisse ... apporter euh des éléments qui permettent, alors ça peut donner des éléments mais ch'ui pas sûre que ce soit par ce biais qu'on puisse ou non poser un diagnostic de précocité. Ça va donner des éléments effectivement sur la personnalité mais j'ai envie de dire comme ça en donnera euhh sur n'importe quel enfant quoi, quel qu'il soit. Qu'il soit précoce ou qu'il ne le soit pas. Bon. Donc ça prend du temps euh faite, faut y être formé hein au niveau des des voilà ! Faut vraiment que le psychologue ait une formation universitaire pour ça. Hein y a des DU qui sont effectivement euh faits pour ça. Euh et puis c'est en lien euh effectivement, les tests projectifs, alors je vais peut-être dire du mal de la psychanalyse, tant pis j'me lance, euh c'est en lien avec effectivement une théorie psychanalytique qui ne fonctionne pas toujours avec les enfants précoces. C'est-à-dire que la prise en charge, effectivement, euh moi j'ai eu un exemple effectivement très récemment où l'enfant était suivi par une psychologue euh d'obédience psychanalytique et ça marchait pas hein. Parce qu'il y en a certains effectivement euh ben voilà le fait d'élaborer des terrains, notamment chez, chez chez

les chez les adolescents, là c'était un préado, ça marchait pas du tout. Parce qu'il arrivait pas du tout à élaborer quoi que ce soit. ... Donc voilà, là encore euh c'est, j'ai envie de dire tout dépend le le bénéfice qu'on y trouve. Hein. Y a deux choses au niveau des projectifs : y a la formation qui faut avoir que tous les psychologues n'ont pas. Moi la première. Euh donc la question ne se pose pas en terme de de projectif, est-ce qu'il faut ou pas poser, moi je j'les fais pas passer parce que j'ai pas la formation et je pense qu'effectivement la clinique euhh chez les enfants précoces me semble vraiment imp importante. C'est pour ça qu'il semble indispensable de faire un premier entretien, de prendre son temps, moi je prends entre une heure et une heure et quart pour rencontrer dans un premier temps les parents parce que c'est vraiment important de voire un p'tit peu comment ça s'est passé au niveau du développement, qu'est ce qui pose problème, pourquoi on vient me voir ? Hein. Qu'est ce qui pose problème et effectivement on va avoir une la relation la plus pttt comment on pourrait la qualifier ... (respiration) la plus empathique possible avec l'enfant. Hein. Et qu'il soit le plus à l'aise possible de façon à ce qu'il puisse donner le meilleur de lui-même, qu'il puisse effectivement verbaliser, dire des choses euhh les dessiner euh mais je crois que c'est vraiment important, la clinique est vraiment importante me semble-t-il effectivement chez les enfants euh précoces. Et que le test, à lui seul, euh ne veut rien dire. On ne peut pas limiter un enfant à à un QI quoi. C'est impossible euh surtout pas. Surtout pas. Si non j'vous dis y a internet qui marche très bien pour ça.

Y a quand même une approche psychométrique euh sur une intelligence chiffrable vous la remettez en question. Est-ce que l'on peut parler pour vous d'intelligences multiples ou d'intelligence unique euh chez ces enfants-là ?

... Alors ça dépend ce qu'on met derrière le mot « intelligence ». Hein, ça dépend ce qu'on met derrière le mot « intelligence ». Euh c'est quoi être intelligent aujourd'hui ? Hein. Euh bon si on s'en tient à un domaine effectivement euhh euhh au niveau par exemple de la sociologie ça voudra dire être intelligent euh ben réussir euh sa scolarité. Il est intelligent parce qu'il a réussi. Donc on l'entendra assez souvent. Il est intelligent. Est-ce qu'intelligent c'est se conformer à euh ... la majorité, c'est-à-dire à l'école, tant qu'il suit ben il est intelligent. Oui il est intelligent parce qu'il suit, il est, il arrive à se conformer au moule donc toute sa vie il va suivre sa scolarité euh ... j'ai envie de dire de façon euh classique, il va, il va oui il va être bon élève. Mais c'est surtout qu'il va arriver effectivement à se conformer au moule. A la façon dont on apprend en France et dans ce cas-là, on s'aperçoit, quee pas tous les enfants précoces mais notamment ceux que je rencontre, ils rentrent pas du tout dans ce mou, dans ce cadre-là ! Donc est-ce qui, est-ce qu'ils en sont pour autant moins intelligent, j'crois pas ! Hein. Donc j'crois qu'c'est vraiment important de se dire qu'est-ce qu'on met derrière le mot : « intelligence » Hein. Vous avez, on le retrouve très souvent effectivement chez les enfants précoces, ce côté créatif qui est très important hein. Donc Je crois

qu'à ce niveau-là effectivement on peut le dire que oui, ils sont intelligents. Ils sont, ils arrivent à créer. Ils ont de l'imagination euh euh de façon plus, plus, plus hein. Et je crois que vraiment, plutôt que ... de parler parce que je crois que c'est important de, de dire qu'est-ce qu'on met derrière ce mot « intelligence ». Et comme personne n'arrive à se mettre d'accord hein euh j' crois que plutôt que dire intelligence multiple j'ai envie de dire façon de raisonner particulière et différente d'un enfant classique. C'est parce qu'ils sont, parce qu'ils raisonnent différemment qu'y a des domaines dans lesquels ils peuvent être très, très à l'aise où tout (respiration) oui ils sont très forts. Et pi d'autres où ils le sont beaucoup moins. Si vous demandez à un enfant précoce de rédiger le plus vite possible euh 10 lignes euh d'affilé Bon ben là il est pas très ... il est pas très performant hein. Donc j'crois que c'est important de savoir ce qu'on met derrière le mot « intelligence » Et selon l'individu, et ben on s'aperçoit que c'est pas du tout, euh on y met pas du tout lala même chose. Alors effectivement y a des domaines dans lesquels ils sont très très très performants hein. Et d'une manière générale, plus c'est complexe, plus ils y arrivent. Quelque chose qui est très simple effectivement pour un enfant précoce peut lui poser d'énormes problèmes hein. Euh et là encore vous avez différents profils d'enfants précoces. ... Donc j'crois qu'importe, c'est vraiment important de, voilà et et c'est pour ça que pour en venir à ce dont on parlait tout à l'heure au niveau effectivement de euhh la raison pour laquelle on me demande effectivement de bilanter un enfant c'est important de, de bien spécifier pourquoi on vient me voir, pourquoi on me demande de le faire. ...

D'accord. Et là, vous me parlez donc de différents profils d'enfants précoces Oui Euhh.

Oui euhhh oui euhh parce que vous avez encore euhhh au niveau par exemple du WISC à proprement parlé, vous avez entre un 130 et quand vous êtes autour de 155 là encore on n'est pas du tout euhh on est dans des profils effectivement encore un petit peu un petit peu différent notamment quand vient se rajouter là-dessus une hyperactivité. Est-ce que c'est en lien avec la précocité ou pas ! hein. Euh je crois qu'il y a une chose dont on a pas, dont je ne vous ai pas encore parler mais c'est au niveau affectif aussi. Je crois qu'il faut pas omettre ça au niveau où il y a une hypersensibilité au niveau des affects et je crois que c'est ce décalage en définitive, on a parlé des décalages tout à l'heure au niveau des différents indices onh mais il y a aussi un décalage entre effectivement tout ce qui est du domaine de l'intellect, hein et tout ce qui est du domaine affectif. C'est-à-dire que le WISC, par exemple, au niveau du WISC IV on peut retrouver dans certains indices et no notamment l'indice de compréhension verbale euh quand vous avez à un moment donné, quand vous interprétez vous avez l'âge de développement, vous avez des enfants de 7-8 ans qui ont des des âges ... de développement de supérieur à 16 ans mais d'un point de vue des affects ils ont 7 ou 8 ans ! C'est-à-dire qu'il vont avoir à faire un bisou à leurs parents et les parents comprennent pas en disant « mais je je comprends pas des fois il est bébé et il comprend tout ce

qu'on lui dit » donc et c'est ce décalage en définitive qui bien souvent pose un réel problème et ça l'est d'autant plus quand vous vous retrouvez avec des QI qui sont à 150-155 où là effectivement le décalage est encore plus important. ...

Donc une grosse vulnérabilité à la relation et à l'affect.

Oui. Oui oui oui c'est des enfants qui en général sont très empathiques ... hein qui ont beaucoup d'empathie euh c'est très souvent que, ça a été toute la difficulté à un moment donné. Moi je, parce que quand je me suis intéressée effectivement aux enfants précoces euhhh tout de suite on m'a « Ah ben oui, mais qu'est-ce que ça veut dire les enfants précoces, ou les surdoués. C'est un peu oui, oui ils ont des QI euh effectivement euh très élevés mais on se retrouve un peu dans le même schéma que chez les, chez les autistes, les autistes de haut niveau ! Quelle est la différence avec un autiste de haut niveau hein qui ont des QI aussi très importants. Oui. Sauf que effectivement l'empathie vous ne la retrouvez pas chez les autistes de haut niveau parce que cette cette difficulté relationnelle qu'ils ont vous ne la retrouvez pas de la même façon ... chez les enfants précoces. C'est-à-dire les enfants précoces ont du mal ... à, se, mettre dans le moule, c'est-à-dire à jouer avec les enfants de leur âge mais c'est pas pour ça qu'ils ont aucune relation avec les autres. Ils arrivent à communiquer en général avec les adultes avec les enfants qui sont plus âgés qu'eux parce que ce n'est pas un autisme de haut niveau. ... Donc là j'les vois un petit peu mais, simplement effectivement pour vous situer un petit peu et et et il faut situer le débat le la précocité on est vraiment dans quelque chose de particulier, une façon de raisonner qui est très particulière. ... et différente des autres, à la fois des enfants classiques, mais à la fois des autistes de haut niveau où effectivement on se retrouve dans avec des QI très élevés.

Donc.

Oui.

Oui donc, d'une part un quelque chose, un raisonnement différent hein et également euh un affect toujours présent, c'est ça ?

Toujours présent, hein. Une hypersensibilité, hein. Euh c'est des enfants qui par exemple euh euh vont être capable dans la cour d'école de y a une bagarre euh y a jamais un enfant précoce enfin moi j'en ai pas rencontré qui va qui va dire c'est pas moi c'est l'autre hein même si c'est pas lui il va plutôt dire que c'est lui hein. Donc pareil très sensible à l'injustice, hein, tous ce qui est injuste c'est pour lui quelque chose d'intolérable hein euh et puis vraiment cette hypersensibilité au niveau des affects, je crois que c'est vraiment ce qu'on retrouve le plus et c'est quelques chose de (respiration) qu'on retrouve chez tous ces enfants-là et puis cette empathie plus, plus, plus quoi. Plus, plus, plus. Un enfant précoce je le retrouve effectivement chez des, chez des parents et j'en ai eu un là euh très récemment effectivement qu'on m'a demandé de bilancer il était suivi par une psychologue effectivement en CMPP hein. Euh les parents divorcés. Là ils ne comprenaient pas pourquoi il avait

tant de difficulté à suivre à surmonter ce ce ce divorce. Euh Il ressortait les choses effectivement quand ses parents effectivement car le divorce s'est bien passé ... mais bon ça ne se passait pas forcément très bien avec les parents et il le sentait avant même que les parents sachent qu'ils allaient se, qu'ils allaient se disputer quoi. Ils ont comme un sens euh, vous voyez comme des antennes, comme un sens supplémentaire qui y y ressentent avant tout le monde euh ce qui va se passer et donc ça va bien avec les affects. Ils vont savoir pratiquement oui comme si c'était un ... pttt un sens, un énième sens qui va permettre pratiquement de voir euh au niveau des affects c'qui se passe au niveau des autres. ... ça c'est vraiment assez caractéristique de ces enfants-là. ...

D'accord. Et et pour s'occuper de ces enfants onh onh pour les suivre est-ce qu'il y a une formation particulière ?

Malheureusement non (rires) Malheureusement non. C'est bien le problème. Euhh donc c'eeest c'est de l'auto formation donc à travers effectivement euhh des séminaires qui peuvent être euhh organisés à par, à par, à partir des différents lectures qui peut qui peut euh qui peuvent, ont été rédigées. Vous avez des gens comme euh Jeanne Siaud-Facchin qui ont beau beaucoup travaillé effectivement sur les les enfants précoces. Vous avez quelqu'un Olivier Révol également qui les connaît, qui les connaît bien. Donc ils font assez régulièrement des conférences hmm. Donc effectivement c'est plutôt de l'auto formation. Euh vous les voyez, vous lisez, vous les observez euh mais malheureusement non y a aucune, aucune formation ni universitaire euhh ni quoi que ce, ni quelconque quoi la précocité euhh y a pas grand-chose ! Pas grand-chose et y a tellement pas grand-chose queeee c'est c'qui fait aussi, peut-être, que, globalement, on sait, pas toujours ce dont on parle, quand on dit s'est pas intéressé. Dans le langage courant quand vous en parlez effectivement euh euh à une population euh lambda, y compris dans l'éducation nationale, si effectivement les maitresses, les directeurs d'école euh les parents, certains psychologues, je je vois avec certain de de mes collègues ceux qui ne sont pas du tout euh qui ne se sont pas du tout intéressés effectivement à la précocité j'entends souvent des discours et notamment av aussi avec ceux qui travaillent en psychiatrie « Ah ben oui mais c'est comme les autistes de de haut niveau, c'est quoi la différence ? C'est les mêmes » Non c'est pas tout à fait la même chose. Donc j'crois que, c'est parce qu'on ne les connaît pas hein et là je parle d'une manière générale hein pas quand on s'y intéresse : parents, enseignants ou psychologues euh que y a on y met on y met un peu de tout et de rien et n'importe quoi derrière ce ce côté surdoué hein. Et parce qui parce qu'on dit qu'ils sont surdoués ou parce qu'on dit qu'ils sont précoces ils sont capables, de réussir. « Ouai mais toi puisque tu as un QI de de 140 et ben tu vas réussir » Ben non malheureusement c'est pas toujours comme ça que ça se passe. Et j'ai envie de dire que, bon y a des enfants aussi précoces qui vont bien, fort heureusement, hein, mais en règle générale c'est pas ceux-là qu'on voit qu'on voit, enfin que je vois dans mon cabinet et c'est pas ceux-là que je que je que je bilante en règle générale, bon.

Donc j'crois que cette méconnaissance effectivement euhh de la précocité intellectuelle fait qu'on y met un peu tout et n'importe quoi. Puis y a y a ce côté aussi de qui est du domaine du phantasme » « Ah oui avoir un enfant surdoué, un enfant très intelligent euh oui c'est super » Oui ben c'est pas aussi super que ça, parce que ça peut aussi poser euh des grandes grandes difficultés si à la fois on ne les prend pas bien en charge et avant tout ça si aussi on arrive pas à poser un diagnostic. Je crois que déjà le fait de leur dire ben voilà (respiration) voilà pourquoi tu te sens différent, voilà pourquoi euh euh dans certains domaines c'est com, compliqué puis dans pour d'autres c'est c'est beaucoup plus facile parce que effectivement t'as une façon de raisonner, parce que y a une précocité » Ha, j'peux vous assurer que quelque fois ça les soulage euh et très souvent même ça les soulage beaucoup, à la fois les parents et à la fois les enfants. ...

D'accord. Et votre formation psychologique c'est euh qu'est-ce que vous avez suivi, comme formation ? Donc ça c'est plus des termes enfin des.

Oui, oui mais moi alors j'ai un cursus tout à fait assez atypique euh puisque euh j'ai eu une première vie. Puisque j'ai eu une première formation : j'ai fait pendant mettons une quinzaine d'année un métier qui n'a rien à voir avec la psychologie puisque j'étais assistante de direction. J'ai repris un cursus universitaire à distance. Euh j'ai eu donc mon diplôme de euh psychologue, officiel, à l'université Paris VIII, Saint-Denis. Et donc très tôt, je me suis, très tôt après avoir effectivement eu mon mon diplôme euh je me suis intéressée effectivement à la précocité intellectuelle pour des raisons euh, pour des raisons tout à fait tout à fait personnelles avant tout.

Hmm.

Donc voilà, j'ai un cursus à la fois classique parce que j'ai fait un diplôme universitaire mais un peu atypique parce que à la fois je l'ai fait à distance et à la fois j'ai fait autre chose effectivement euh avant hein et que je suis pas psychologue depuis depuis l'âge de 20 ans. Donc j'étais déjà adulte, et adulte très mure quand je suis devenue psychologue.

Vous pratiquez la psychologie depuis combien de temps ?

Depuis, j'ai commencé, à travers mes stages 2008 ! C'est ça.

D'accord.

Hein, 2008. Et les enfants précoces euh ... une année. Une année que je vois des enfants effectivement euh précoces, en cabinet que je et que j'les diagnostique et que je et que j'en suis certains.

Et ça vous, ça c'est via le cadre de l'AFEP. Ça fait une année que vous êtes

Oui !

Référencée **avec l'AFEP.**

Oui. Référencée AFEP absolument. Absolument. Absolument. J'ai donc une activité euh institutionnelle également je travaille en partie en libéral en lien avec l'AFEP. Je reçois également

des adultes et des adolescents qui sont pas nécessairement précoces. Et j'ai également une activité hospitalière dans un hôpital de médecine somatique, de prise en charge effectivement notamment de soins de suite. ...

D'accord. Et euh je peux vous demander votre âge ?

Oui, j'ai 44 ans (rires).

D'accord. Ça fait vraiment euh pour la base du oui oui.

Donc voilà je vous remercie parce que c'est une expérience sur les sur les enfants précoces euh qui est qui est vive onh onh et et très riche et c'est vrai que le mémoire pour but, porte là-dessus mais également sur la norme ouai donc vous avez cité plusieurs fois le mot normal classique oui donc c'est la norme et la norme perçue par les praticiens qu'est-ce que c'est qu'un enfant précoces Oui et est ce qu'on peut la chiffre ou pas. Donc euh et également il va, porter, sur l'intelligence, alors le terme que vous m'avez défini, est-ce que les intelligences sont uniques et chiffrables ou est-ce qu'elles sont multiples et pas facilement chiffrables D'où d'où l'importance du clinique. Onh pour ces enfants-là. Onh après on va voir au dépouillement onh ce que ça donne et onh onh Et de toutes façon je vous transmets le mémoire onh d'accord écoutez je vous remercie. C'est un mémoire d'une quarantaine de pages hein D'accord. Après le mémoire en fait, pour une suite de recherche potentielle, que je voudrais orienter alors plus en science de l'éducation onh onh oui avec des pédagogies adaptées à ces enfants-là D'accord. Ben écoutez c'est un programme mais qui me semble tout à fait euh non seulement intéressant mais j'ai presque envie de dire indispensable hein. Euh parce que effectivement euh l'expérience me prouve effectivement dans certains, et notamment au niveau euh au niveau scolaire on se ret, moi je me retrouve avec des situations totalement délirantes, vraiment totalement délirantes, délirantes. Avec effectivement des écoles euh dont une qui qui est une école privée effectivement et dès que vous ne rentrez pas dans le moule, dans le cadre, c'est c'est une véritable catastrophe et je me retrouve avec des enfants effectivement « tout seul, je ne suis pas » ils viennent tous de la même école ! Curieusement. Donc euhh dans le meilleur des cas ben ils vont, ils reviennent dans une école euh une école publique hein avec effectivement euh des enseignants, un directeur qui est sensibilisé hein. C'est pour ça que je pense vraiment que c'est important la sensibilisation euh de de de la population en règle générale hein euh y compris scolaire, mais j'ai envie de dire euh le tout-venant hein. La sensibilisation à la particularité effectivement euh de ces enfants hein. Parce que effectivement ils sont pas anormaux, ils sont pas fous, ils sont pas euh idiots contrairement à ce que j'ai pu entendre ils sont juste différents des autres. Et je crois que ça c'est vraiment important hein. Et moi je suis complètement stupéfaite hein de ce que je peux entendre euh effectivement à la fois de l'éducation nationale et des parents qui me relatent effectivement puisqu'ils vivent euh avec euh avec les enseignants parce que c'est

malheureusement bien souvent là où ça pêche et la raison pour laquelle j'les reçois. Ch'ui c'est totalement délirant quoi ! Totalement délirant, je me demande même qui sont les fous quelques fois ! (rires) **Hmm** Donc voilà j'crois que euh vraiment euhje jej'ne peux que que vous souhaiter bon courage et vous féliciter pour tous ce travail que vous voulez faire euh parce que ça me semble vraiment indispensable quoi. Vraiment indispensable !

Donc alors J'espère que ma bibliographie va vous aider aussi là-dessus onh onh parce qu'il y a beaucoup de livre à lire pendant les vacances là voilà. C'est vrai que moi je suis en sciences de l'éducation mais aussi à distance oui donc c'est une formule que j'aime bien onh onh et et à l'issu de cette recherche je vais vous transmettre le mémoire je vous transmets une copie de votre entretien qui sera saisi en transcrit à l'identique onh onh donc vous il ne faut pas être surprise sur euhh la formulation hein d'accord (rires) Y a tous les problèmes de langage qui apparaissent oui euh il sera archivé donc tous les entretiens que j'aurais fait seront archivés à la fac de de Rouen onh onh euh mais je ne transmets pas en fait les entretiens à tous les participants donc vous allez avoir que le vôtre D'accord ! C'est un peu un choix, j'en ai parlé avec mon tuteur onh onh euh il y aura probablement un entretien qui sera ajouté en annexe sur le mémoire onh onh euh pour les personnes qui vont m'interroger à l'université. D'accord ! Sur la soutenance qui aura lieu en septembre Okay. Voilà, un mémoire de master I donc il y aura le master II derrière qui doit être en fait en lien avec le master I. Je vous en reparlerai Oui, enfin si c'est un peu comme celui de de psycho le master II en général est beaucoup plus light euh que celui de master I parce que je m'en souviens le master I c'est vraiment ... Il est quand même bon une quarantaine de page. Une quarantaine de pages mais je pense qu'en annexe il y en aura le triple. C'est ça ! C'est pour ça que je mettrai des annexes sur un CD Déjà Il y a le guide d'entretien, la grille d'analyse, y a la lettre que je vous ai remise pour avoir votre autorisation Onh. Que je vous ai envoyée d'ailleurs ? Parce que je l'ai envoyée signée je crois Non non ça va, ce qui est important c'est que si vous m'avez reçu en entretien c'était par rapport à cette lettre onh que vous sachiez à quoi vous vous engagiez, notamment sur l'enregistrement, sur la diffusion euh sur l'écoute que vous alliez avoir. Il n'y a pas de jugement quand on est en recherche on prend et, ce qu'il y a, et on observe. D'accord. Oui Oui ça on connaît assez bien en tant que psychologue donc y a pas de problèmes (rires) y a pas de problèmes !

Je peux couper mon enregistrement ?

Psychologue 2 (P2) :

Maintenant l'enregistreur marche donc c'est vrai que tous les propos pour l'enquête comme je vous disais vont être saisi exactement à l'identique oui (rires) pour être retranscrits oui oui onh onh ça vous va ça oui euh la diffusion sera euh pour vous et archivée à l'université. En général, mon tuteur aura accès à tous les entretiens oui lors de la soutenance euh la personne qui va me tester en soutenance ne va pas avoir forcément tous les entretiens hein D'accord le principe de l'entretien euh l'enregistrement est obligatoire mais c'est plus pour moi de de d'extraire les lignes principales et de comparer les différences en étant sur l'approche du haut potentiel D'accord Hein, donc euh c'est un échantillonnage qui va être euh ciblé sur les personnes qui en général sont averti qui sont averti sur les hauts potentiels et c'est vrai que, à l'heure actuelle, puisque j'en ai fait quand même plusieurs déjà de test et si ça peu vous rassurer, les lignes centrales sont à peu près les mêmes et les divergences sont sont faibles oui je pense euh je pense surtout quand j' ai quelqu'un qui travaille dans le cadre de l'AFEP. Onh onh parce que euh il y a des lignes directrices qui sont quand même assez marquées tout à fait Euh je pense que l'intérêt de de l'entretien c'est que ça va valider une hypothèse probablement ou invalider hein mais qu'il y a quand même des recherches aujourd'hui qui évoluent et, pour vous, vous allez avoir accès aux dernières recherches sur le thème notamment au niveau de la bibliographie oui. Onh onh. Donc c'est un mémoire de 40 pages donc euh ça va pas être trop lourd à lire Oui. Oui. C'est intéressant au contraire voilà ça vous, je pense que ça vous apportera quelque chose même si déjà vous êtes super qualifiée enfin j'espère au niveau des HP. Alors, c'est vrai que moi je vais parler des HP hauts potentiels oui parce que c'est euh le terme le plus international onh onh Euh si vous préférez on peut dire intellectuellement précoce ou surdoué ou douance ou.

Bon, moi j'ai plus l'habitude très honnêtement de dire intellectuellement précoces d'accord maintenant c'est vrai que quand je vois mes collègues, neuropédiatres ou ils ont tendances à marquer dans leur compte rendu HP

D'accord.

Voilà. Mais c'est vraiment on va dire on parle d'un enfant euh.

Okay. L'entretien va durer 45mn hein, à peu près.

Oui.

Ça ira ?

Oui juste ! J'ai un patient à 11h.

D'accord. Donc euh la première question que je vais vous poser. C'est un entretien semi-directif, je vous l'ai marqué dans la lettre, oui oui, que vous avez reçue oui tout à fait. Oui. Semi

directif parce que j'ai des grands thèmes à voir oui euh plutôt que de laisser parler oui oui oui non non je savais oui Alors la première question c'est pourquoi est-ce que ces enfants viennent vous voir ?

Alors, alors ça dépend si vous me parlez en en en post ou en pré test. Parce qu'il y a les enfants qu'on voit pour les dépister et après il y a ceux qu'on a en thérapie.

Alors je suis plus sur du dépistage.

D'accord.

C'est plus sur des tests et parce que mon sujet c'est donc c'est l'intelligence du haut potentiel

D'accord et la notion de normalité de cet enfant là.

D'accord. Alors c'est souvent euh moi je dirai y a trois, entre guillemets trois prescripteurs : il y a des mamans qui font la démarche elles-mêmes c'est pas une maîtresse qui leur a dit c'est pas euh c'est pas un médecin et elles viennent en me disant « mais écoutez voilà moi je je je n'arrive pas à comprendre comment fonctionne mon fils, ou ma fille euhm que ce soit à l'école ou euh dans notre vie familiale y a des choses où il m'étonne énormément, et euh j'ai lu des choses » il y a beaucoup de mamans qui vont me dire ça. « J'ai lu des choses euh voilà, je pense qu'il est peut-être précoce et si c'était le cas ça m'aiderait à le comprendre et j'aimerais avoir des clés » elles me disent souvent ça « j'aimerais avoir des clés après euh pour pouvoir m'adapter à lui ou à elle et et et l'aider » ça c'est la démarche des parents. Après il y a la démarche des parents parce que derrière il y a l'enseignant, il y a l'enseignant qui va qui va dire, alors soit parce qu'il y a des problèmes comportementaux, et donc l'enseignant va demander un test de QI et euh pour vérifier si euh c'est un enfant précoce ou soit au contraire parce que c'est un enfant qui est extrêmement brillant et c'est très rare mais ça arrive ou l'enseignant va être dans une démarche de raccourcissement de cycle et donc proposer euh aux familles un test euh pour s'assurer qu'euhon est dans la bonne démarche. ... Et puis après y a mes mes collègues, mes prescripteurs, voilà ça peut être des des neuro-pédiatres euh qui ont besoin d'un bilan euh alors, alors c'est souvent, pour chercher euh euh des troubles associés y a ceux qui sont diagnostiqués TDH et ou on cherche aussi une précocité intellectuelle associée ... il a un neuropédiatre avec qui je travaille beaucoup euh mais ça peut être aussi des orthophonistes, qui me demande un bilan euh, aussi, euh ... et des psychomotriciens. Voilà, surtout. Euh psychomotriciens, orthophonistes et neuropédiatres.

Et qu'est ce qui va caractériser pour vous donc euh la notion de précocité ?

... par rapport au test ?

... par rapport au test ou par rapport au comportement ?

Alors bon au niveau au niveau du test bon on a les chiffres qui nous permettent de poser un diagnostic euhh bon dans dans dans leur fonctionnement cognitif. Mais moi, bon si y a deux choses y a le fonctionnement cognitif de l'enfant et y a le fonctionnement psychoaffectif de l'enfant. Et ce

sont des enfants, les enfants précoces qui ont un développement psychoaffectif qui n'est pas du tout le même que les autres. ...

Okay, comment ?

Ce sont des enfants, moi je trouve qu'il y a, alors je trouve qu'il y a un tronc commun, y a une hypersensibilité et une anxiété qu'on trouve chez quasiment tous les précoces, et et après mais moi alors je parle plus de thérapie hein euh après moi j'ai deux j'ai deux branches. ... J'ai deux branches, j'ai deux profils euhh deux types de patients qui ont des problèmes relationnels avec les autres, mais pas tout à fait pour les mêmes raisons.

C'est des problèmes relationnels, les deux branches.

Oui, tout à fait.

Comme ? Vous pourriez spécifier ?

Oui oui, si vous voulez. Moi ce que je vois euh, mais bon encore une fois c'est c'est moi, euhm je crois qu'il y a un type de patient où ils ont euh beaucoup d'empathie, d'empathie très développée euh qu'est-ce que je pourrais vous dire u, une émotivité exacerbée, et ça va complètement envahir leur champ de pensée (respiration) Et ça va énormément les perturber dans le relationnel parce que ils sont en permanence euhm ... euh ils reçoivent en permanence énormément de choses qui les fragilisent, et euh souvent ce que, le travail qu'il faut faire c'est les aider à faire le tri entre les sentiments les émotions qui leur appartiennent, et (sourire) celle qui est au petit copain, à la petite copine. M, moi j'ai des patients qui qui vont pleurer, qui qui vont me raconter qu'ils vont pleurer parce qu'il y a deux copines qui se sont disputées, entre elles hein mon patient ou ma patiente n'ont strictement rien à voir dans l'histoire mais il a vue deux copines se disputer. Et il va avoir envie de pleurer. Donc vraiment il y a une absorption au niveau des sentiments ... et euh ça ça les gêne beaucoup. Qu'est-ce que je pourrais vous donner comme exemple qu', toujours pour ces patients qui ont beaucoup d'empathie, beaucoup de hem c'est des patients qui par exemple va pleurer en parlant de la pollution de la planète. Y a que les EIP pour faire ça ! J'ai jamais un autre patient se se mettant à pleurer en me parlant de la pollution de la planète (sourire dans la voix). Alors ça je sais je sais j'aurais même jamais, je vais vous dire j'en ai un où, j'ai pas de test, et je sais que c'est un un enfant précoce.

Sur les cas des enfants donc qui ont une empathie très très forte par rapport aux autres ?

Oui, ceux-là, oui. Ils rentrent dans la pièce et vous êtes oui. Oui dans l'exemple que je vous ai donné. Voilà ! Ils parlent de la pollution et je vois des montées des émotions. Ah ! Je sais pas à quel pourcentage mais je me dis « une grosse probabilité pour que ce soit un enfant précoce ».

Et vous me parlez d'un deuxième type.

Alors ce deuxième type c'est l'inverse. C'est-à-dire ce sont des enfants par contre qui ont qui ont très peu d'empathie. Qui ont très peu d'empathie, qui sont très euh qui sont très intolérants euh très

exigeants avec les autres très intolérants euh qui jugent beaucoup euh qui sont vite agacé par le comportement des autres ... euh qu'est-ce que je pourrai vous dire encore qui ont euh qui ont pas de capacité de décentrage euhm et etet voilà vous parler des autres et par rapport à ça et donc euhm... voyez c'est pas le même profil euhm fff alors ce profil-là dont je suis entrain de vous parler on plus de mal à interpréter, ce qu'ils entendent, c'est à dire ils n'arrivent pas je trouve à différencier par exemple une petite blague d'une méchanceté. C'est c'est ils ne savent pas ! Alors moi je fais tout un travail avec eux pour les aider « Ben comment tu sais qu'il t'a fait une petite blague ? euh comment tu sais comment tu différencies si c'est méchant ? ».

Et donc ceux-là n'ont pas d'empathie et euh ont un problème de gestion de l'autre.

Oui tout à fait. Oui. Clairement. Et ils sont vite agacés par les autres, ils comprennent pas pourquoi les autres n'ont pas les mêmes centres d'intérêts ... euh ils vont parler de de passion, des passionné d'histoire qui a une culture générale mais colossale en histoire bon il va raconter plein de choses il est agacé parce qu'il voit qu'en face de lui on comprend rien à ce qu'il dit

D'accord. Et après vous m'avez parlé également de développement psychoaffectif ? Oui. Est-ce que vous avez des profils pareils dans un plan psycho-cognitif ?

.... Euh non ce qui est ce qui difficile je trouve euh ... au niveau des tests de QI euh fff comment je pourrai vous dire. Un un patient fff ... y a des patients qui arrivent à 130 ... à plus de 130 parce qu'ils vont être très homogènes ... mais, on va mettre, ça va être un test de QI avec une passation de 1h30 ... il y a une certaine lenteur ... je trouve dans les processus de raisonnement. Et j'ai un patient euh lui-même, qui va être un 130 mais mais pas homogène, qui va avoir de grandes disparités, dans le test de QI euh mais là où je trouve qu'il y a une vitesse de raisonnement euh ... typique des enfants précoces. Je sais pas si si je suis très très très claire ? Dites-moi?

Il y a des profils homogènes qui peuvent être, ne pas être des enfants précoces bien qu'ils aient atteint 130. Oui. Alors que d'autres qui ont un profil hétérogène Oui vont avoir 130 mais eux sont précoces.

Oui. Moi j'crois y a des enfants on a posé un diagnostic euh où j'ai des tests de QI où ils sont à 130 mais même moi hein quand je les fais passer et euh je je trouve que ce dire il faut impérativement 130 pour poser un diagnostic (respiration profonde) je trouve que c'est pas si simple.

C'est pas si simple à quel niveau ?

Parce que je trouve qu'il y a des enfants qui ont à 130 et qui sont pas forcément ... précoces je pense qu'il y aurait des choses à à à chercher là-dedans.

D'accord. Pour vous l'homogénéité c'est ça correspond à quoi ?

... Je je alors là très honnêtement je ne serais pas vous dire.

Okay. Et l'hétérogénéité alors se traduit par quoi dans le test ?

Alors on va avoir par exemple des patients qui ont un indice verbal à euh oh ! J'vous donne le je sais pas 150 ... un raisonnement perceptif très bon à 140, pareil 145 et puis on va avoir une mémoire de travail à 115 et une vitesse de traitement à 90. ... mais je sais, c'est un enfant précoce !
...

Et vous le traduisez comment alors dans le test par rapport à l'anamnèse ?

Alors au niveau de la mémoire de travail souvent derrière et c'est pour ça je mets au neuropédiatre souvent il y a un trouble déficitaire de l'attention qui fait chuter la mémoire de travail en mémoire de travail pure euh ils ont une très bonne mémoire de travail euh par contre on on souvent derrière, il y a un trouble déficitaire de l'attention qui fait chuter les chiffres, et les patients les plus émotifs vont beaucoup chuter en mémoire des chiffres. Y a un facteur émotionnel énorme dans la mémoire des chiffres et alors fff (sourire dans la voix) j'en ai encore fait un hie, et voilà il a totalement paniqué c'est, c'est parce qu'on était que dans l'émotionnel. Il trouvait ça difficile il pensait que qu'il était incapable d'y arriver et et résultats effectivement on a une mémoire des chiffres basse.

Et là vous chiffrez ou ou vous mettez une réserve ?

Je je chiffre mais après il y a toute l'analyse clinique qui pour moi est plus importante que le chiffre. Et je le mets dans le compte rendu. Il a cette note mais parce que.

Est-ce que vous arrivez à avoir des enfants qui ont chuté euh peut-être des hauts potentiels je je ne suis pas sure mais qui ont chuté le test pour ces raisons émotives, entre autres, et qui vont euh pas arriver à 130.

Oui. ...

Alors on fait quoi ?

Alors moi je pose aussi un diagnostic d'enfant précoce. Alors après quand je me retrouve avec un QI total de 115 euh y y enfin j'ai j'ai deux façon de fonctionner. Y a des enfants où je je suis quasiment persuadée mais je préfère faire attention euh et et être prudente et dire aux parents on se revoit dans deux ans. On refait un test dans deux ans euh voilà j'ai un test qui voilà ça ne ressort pas clairement. J leur dis hein non non j leur dis je préfère être prudente, je préfère ne pas poser un diagnostic comme ça. On se revoit, on refait un bilan dans deux ans. ... Et puis, il y en a pour qui j'ai tous les marqueurs et je suis à 125 par exemple je pose un diagnostic d'enfant précoce. En étant totalement sure de moi d'avoir un enfant précoce. Hmm je suis à 125. Voilà, pour vous donner un exemple.

Et et pourquoi deux ans d'attente ?

Deux ans d'attente parce que euh il faut que l'enfant ait oublié, bien évidemment, un maximum les items parce que sinon on sait qu'on augmente l'effcience du test. Le hem la partie qui est la plus sensible euh au à l'apprentissage en fait sont les épreuves de raisonnement perceptif. Bon, tout ce qui est cubes, matrices et identification de concept. Si vous faites, vous faites vous testez un enfant

vous le retestez euh j'vous dit c'est pas possible mais vous le retestez deux mois plus tard. Vous êtes sûre que vous aurez un raisonnement perceptif qui va faire un bon hein qui va augmenter très fortement alors qu'en règle générale les épreuves verbales vont rester stables.

Et vous avez l'occasion de retester les enfants deux ans après ?

Oui, oui. Bien sûr.

Et ça donne quoi alors à ce moment-là ?

Mais j'ai des patients qui étaient euh les tests euhh était maigres oui qui pouvaient être dans les 115, 120 et pourtant je voyais tous les signes euh à la fois dans certaines épreuves et au le psycho affectif, on refait un test et on est à ça m'est arrivé de me retrouver avec un QI de 145.

Est-ce que je je peux dire que pour eux, le niveau psycho affectif est beaucoup plus important dans l'estimation du haut potentiel que le test en soi ?

Les deux ! Pour moi les deux. Non. ... Parce que je euh les deux. Moi j'entends des choses parfois au niveau de de professionnels où les parents me disent bon « il a pas fait le test mais notre pédiatre ou notre euh m'a dit bon on fait comme, on fait comme s'il était précoce euh donc fonctionnez comme s'il était précoce ». Alors ça non moi je suis totalement contre.

Vous pratiquez à ce moment-là quel type de test avec lui ?

Le WISC IV. Enfin pour le ... à partir de 6 ans hein.

Oui parce que ce qui m'intéresse c'est les enfants, c'est vrai je suis plus au niveau du primaire et du secondaire jusqu'au lycée oui c'est vrai qu'on tombe sur du WISC IV oui oui on ne peut pas faire oui un mémoire oui sur tous les tests.

C'est le WISC IV hein je

Est-ce que vous utilisez aussi d'autres tests complémentaires ?

Non. Alors pas au niveau cognitif.

Non. Pas au niveau cognitif.

Non. Pas au niveau cognitif.

Mais éventuellement au niveau euh sur d'autres niveaux ?

... Oui.

D'accord. Mais enfin c'est rare. Non. Enfin euh pas pas quand j'les rencontre pas en situation de bilan. Après moi je vais utiliser plutôt euh quand je commence une thérapie euh ça va être le dessin de la famille euh voilà le dessin de la famille. Vous en avez pas. Les dessins de la famille je ne les accroche pas. Euhm ça va être le dessin de la famille euh voilà. Le dessin du bonhomme pour l'image effectivement l'image de soi mais euhm ben pas dans mon bilan pour le le dépistage.

D'accord. Plus donc sur une thérapie. Oui. Oui. **Pour que l'enfant soit** Parce que ça m'apporte des renseignements effectivement. Sur le fonctionnement de l'enfant, sur le fonctionnement de la famille mais je l'utilise pas dans dans le dépistage. ...

D'accord. Et est-ce que euh Moi pour moi ce qui m'aide dans le dépistage c'est mon test de QI et l'entretien. ...

Avec l'enfant.

Avec l'enfant et la famille.

Et est-ce qu'au niveau euh du test il y a quand même des constantes qui émergent chez les enfants à haut potentiel ?

Oui. Au niveau des épreuves ?

Oui.

Oui. Ils vont la plupart du temps euh mais oui vous les connaissez pas besoin, les similitudes ... j'ai j'ai rarement vu un enfant précoce avec 11 en similitudes. Généralement ils sont entre 16 et 19. Généralement hein euh similitudes, ils sont très très haut (raclement de gorges) très haut aussi au niveau du vocabulaire euh similitudes vocabulaire, je les trouve toujours très très haut et euh, les matrices. ... Les cubes pas forcément parce que ce sont des enfants qui peuvent avoir des problèmes d'organisation spatiale et euh donc les cubes pas forcément euh par contre les matrices euhhm ... je trouve aussi.

Plus, euh on est plus là en verbal et en perceptif onh onh en fait et mémoire et vitesse de traitement

SI s'il y a pas de déficit attentionnel et s'y a pas un émotionnel qui les déborde je vais me retrouver avec des mémoires de travail à euh 145. ...

Et ma question est est-ce que vous pensez qu'il y a plusieurs profils ... d'enfants à haut potentiel ?

...

On peut pas, est-ce qu'on peut les mettre ... dans une dans un moule comme quoi y a y a une intelligence euh stable chez eux et unique ou est-ce qu'on va avoir, plusieurs, types, d'intelligence ?

(raclement de gorge)... ... (respiration) Je je je n'sais pas quoi vous répondre ... je je j'en sais pas. Je pense comme je vous dis moi plein de questions au niveau du test de QI euhm Non j'aurais quand même tendance à dire euhm j'aurais plutôt tendance à dire quand plutôt quand même un profil.

Qui serait déterminé par quoi alors plus spécifiquement ?

Ce que je vous ai dit, au niveau du test de QI, au niveau des similitudes, du vocabulaire, des matrices. Mais fin

La question c'était de savoir si euh ces enfants-là peuvent par exemple passer à travers un test ?

Oui mais quand j'ai ce doute je demande à les retester.

Deux ans après.

Oui. Un an si on est entre guillemets dans l'urgence c'est-à-dire si on est dans une démarche de raccourcissement de cycle et l'école a besoin d'un test effectivement euh pour euh pour appuyer euh euh appuyer cette cette démarche. Ça peut-être entre un à deux ans. Dès que j'ai un doute et je me dis ça ne ressort pas du tout dans mon test et je me dis euh voilà j'ai tous les signes de l'enfant précoce et à ce moment-là je dis aux familles qu'il faut faire refaire un test.

Et ça euh c'est au travers, bon sans qu'ils aient des thérapies intermédiaires entre pendant la période.

Ça dépend.

C'est possible ?

Oui. Ça dépend hein moi non ! A partir du moment où j'ai un enfant en thérapie je ne peux pas le tester après.

D'accord. Ce sera une autre personne qui le testera.

Oui, tout à fait.

Mais ça peut être un enfant qui aura un soutien, orthophonique ou, psychomot qui sera retesté après oui.

Euh sur des profils hétérogènes.

Oui. Tout à fait.

D'accord. Et à ce moment on va noter la différence.

Oui. Et il peut y avoir des différences énormes.

Et il peut ne pas y avoir de différence ?

Oui. Ça arrive aussi.

Et dans ce cas-là on est face à un précoce ou pas ou qui soit Oui moi oui moi je trouve. ... Oui parce qu'on se retrouve avec un un test à peu près semblable au premier. Euh donc on a quand même toutes les chances euh de se dire si on retestait l'enfant une troisième fois on aurait un troisième ty un troisième test équivalent. Moi je trouve, tous ceux que j'ai retestés et euh euh et où je me retrouvais avec un test équivalent moi j'écarte le le diagnostic enfin la suspicion de précocité intellectuelle.

D'accord. Et en en situation de test comment se comporte l'enfant ?

C'est-à-dire ?

Euh l'enfant à haut potentiel, est-ce que, en situation de test, il est intéressé ou au contraire est-ce qu'il va euh avoir des blocages ?

Alors, on va dire en grande majorité, en grande, grande majorité euh il aime beaucoup. Ils ont un sourire jusque-là. C'est c'est euh ils m'aident beaucoup, et euh voilà, très coopérants, très volontaires euh et quand on a fini c'est euh voilà. Ç'a été presque un jeu pour eux. Ç'a été un jeu

pour eux, ç'a été facile, ç'a été presque un jeu pour eux. ... pttt En grande majorité, après y a quand même euh les autres. Euhh pour qui, alors ils vont ils vont tout à fait être coopérants hein. Ils vont être dans la démarche mais par contre ils vont ils ne prennent pas de plaisir euhm pttt ils vont avoir tendance à me dire « quand est-ce que c'est fini ? » euh voilà. Tout en restant coopérant hein mais « quand est-ce que c'est fini » et euhh et à la fin du test voilà c'est quand je leur dis « c'est fini » ouf ! Je suis débarrassé et et qu'est-ce qu'ils font alors c'est quand même mes patients ils vont jouer. Voilà ! Ils vont jouer. Je trouve qu'ils jouent. Parce que ces patients-là qui sont plus, à ... Ce sont des patients qui ont des difficultés pour grandir, je trouve. Qui ont souvent un retard de maturation affective. Qui sont plus dans le jeu et pas dans l'exploitation de leur potentiel ils ont pas encore envie de découvrir leur potentiel ils ont pas encore envie de l'utiliser ils sont dans le jeu et euh bien que euh je pose euh le diagnostic de précocité parce que tout ressort extrêmement bien dans le test ptt ... ils besoin encore de grandir.

Est-ce que vous déterminez chez certains jeunes une créativité ?...Plus importante que chez d'autres.

Pas non, quelques-uns ! ... Pas énormément j'trouve.

D'accord. Moi chez mes patients euh quelques-uns où les patients où les mamans vont me dire il ou elle extrè est extrêmement doué en musique. Elle a un don et une oreille euhm exceptionnelle. Ça je l'entends. ... euh qu'est-ce que j'entends d'autre oui c'est plutôt ça. Quelques-uns c'est arrivé, euh dessinent extrêmement bien. Ils sont en cours de dessin. Voilà c'est c'est les deux choses que j'entends, le plus souvent. ...

D'accord. Est-ce que, euh qu'est-ce qu'il faut faire pour être psychologue euh spécialisé avec ces enfants-là ? Est-ce que c'est votre formation qui vous y amène ce cette cette expérience vous avez été formée à l'université ?

Pas du tout.

C'est quoi votre cursus ?

Moi, moi c'était un DESS de psychologie de l'enfant et de l'adolescent mais euh je pense que j'ai dû avoir je ne me souviens plus mais euh ... j'pense que j'ai dû avoir une ou deux heures sur l'enfant précoce. ... C'est-à-dire rien !

C'était quelle université, en quelle année ?

C'était Paris V en cinq en DESS on a du peut-être m'en parler mais en maîtrise ! Peut-être encore un peu en DESS mais non c'est rien.

Alors pourquoi est-ce que, comment vous avez fait aujourd'hui pour arriver à à connaître ces enfants-là aussi bien ?

Euh rentrer dans l'AFEP moi ça va faire bientôt 11 ans que je suis installée en libérale. Très honnêtement moi il y a 11 ans euh je n'connaisais rien aux enfants précoces. Voilà hein c'est très

honnêtement hein. Euh ça a été ma rencontre avec l'AFEP, j'suis j'suis rentrée ptt dans l'association qu quasiment tout d'suite. Donc là ça a été la découverte de l'enfant précoce. Ça a été pour moi voilà j'ai j'ai trouvé que c'était des enfants passionnants euh et donc derrière c'est on lit beaucoup euh on discute beaucoup euh avec les gens de l'AFEP on essaye de se former par soi-même ptt et puis j'ai eu des patients euh quand j'ai commencé il y a 11 ans euh qui qui très honnêtement qui m'ont beaucoup appris. Que j'n'ais pas, ce n'est pas moi qui les ait diagnostiqué, ils sont arrivés avec un, un test de QI diagnostiqué par une autre psychologue et moi je les ai eu en thérapie et euh et voilà ils m'ont beaucoup beaucoup beaucoup appris.

C'est plus une formation expérimentale clinique euh et des livres.

Oui.

Et des conférences.

Et euh au début beaucoup de conférences de l'AFEP, beaucoup (rires) pas le choix euh ah oui j'y allais euh parce que je voulais absolument euh travailler avec les enfants précoces et me et me former hein et connaître ! Il était hors de question que je les reçoive comme ça et, bon j'allais à tous les colloques les conférences de l'AFEP. J'en ai fait chez pas combien, il y a 11 ans. Et effectivement avec beaucoup beaucoup de livres euh notamment de Jeanne Siaud-Facchin et euh et après voilà tous les patients que j'ai eu en thérapie bon et après les années ont passé et euh et euh bon, voilà.

Et pourquoi l'inscription directe à l'AFEP pour ces enfants-là ? Il y a une démarche, une réflexion ?

Bon alors c'est un peu par hasard hein. C'est une de mes collègues euh sur Versailles euh qui quand je me suis installée m'a parlé de l'AFEP m'a dit « ben écoute voilà tu sais moi je fais partie de l'association des enfants précoces ptt si tu as envie de connaître viens déjà une fois pour voir un petit peu comment se passent nos réunions, pour voir un petit peu euh euh de quoi on parle » et euh je lui ai dit « Oui écoute pourquoi pas ! » J'y suis allée vraiment euh voilà. J'y suis allée comme ça !

Et et vous avez passé vos examens en quelle année ? Vous n'êtes pas obligée En 99, 2000.

D'accord j'ai eu mon diplôme. Donc ouai, ouai ! Moi j'ai 38 ans.

Voilà c'est plus pour voir comment évolue et la pensée sur les enfants précoces et quelles sont les formations en parallèle que l'on reçoit. Onh onh Entre une psychologue qui va prendre bientôt sa retraite et une psychologue qui en a encore pour quelques années Oui tout à fait (rires) **avec ces enfants-là !**

Ah oui oui, moi je vais continuer à travailler avec ces enfants-là.

Ils représentent à peu près quel taux de votre clientèle ?

... Au moins 80%. Le mercredi, là où, le mercredi dans mes thérapies euh ... oui oui j'ai quasiment que, presque que des précoces. ... Et euh en majorité des garçons.

Des garçons. Euh de quel âge ?

Ptt Plutôt en primaire.

Plutôt en primaire.

Oui plutôt en primaire.

D'accord. ...

Ecoutez c'est parfait pour moi. J'ai posé toutes mes questions.

Eh bien très bien. **Je suis bien dans votre timing ?** Même en avance parfait ! Même en avance.

Je vous remercie parce que vraiment je sais que c'est pas forcément facile.

Oui mais finalement on oublie (rires) on pense y au début mais finalement après on oublie donc euh en fait non non ça va.

J'avais vraiment besoin de voir des psychologues euh sur un échantillonnage homogène. C'est vrai que c'est, ils sont rares oui c'est vrai que c'est ils sont pas nombreux, sur Paris euh c'est vrai que beaucoup sont affiliés à l'AFEP euh mais c'est vrai que que les façons de voir ces enfants-là sont assez différentes oui de celle qu'on peut avoir justement quand on s'est pas formé qu'il y a pas eu de démarche volontaire.onh C'est pourquoi j'ai insisté sur cette démarche pourquoi est-ce qu'on est arrivé là oui parce qu'on sent que ces enfants vous les aimez.

Oui j'adore ça oui vraiment. Donc moi c'est des séances de de ah oui !moi j'arrive et je sais que je vais passer une très très bonne journée et je vais prendre beaucoup de plaisir dans mes séances.

C'est vrai que l'importance de la démarche et la compréhension, il me fallait ce type de psychologues qui étaient avertis qui connaissait ces enfants-là. Enfin voilà. Onh onh C'est vrai que je vous remercie parce que Mais non non je vous en prie Il me fallait quand même un certain oui quota oui

Et est-ce que vous trouvez alors qu'on est cohérentes les unes par rapport aux autres ? ou est-ce que vous trouvez qu'on on a des façons de voir assez différentes ?

Disons qu'il y a des lignes directrices qui sont constantes oui euh notamment au niveau du test oui quand même. Après euh comme je vais voir des gens sur le terrain euh c'est l'apprentissage par le terrain. Donc euh sur certains enfants, certains psychologues vont être plus intéressés par l'affect, d'autres par euh euh une systématisation du comportement, d'autres par une interprétation des profils de ces enfants-là, plus ou moins. Enfin voilà ! Onh mais on on reste vraiment sur une constante et et ça me plaît bien. Onh, onh. J'ai quasiment terminé mes entretiens oui euhm voilà. Ce que je pense pouvoir faire émerger moi c'est déjà le test en tant qu'outil qu'on voit quand même apparaitre assez souvent et et oui et également

mon mémoire porte quand même sur euh, je vous l'ai pas dit avant parce que ça aurait influencé votre réflexion oui ? Sur euh l'approche psychométrique et les approches multiples de Gardner et Sternberg, Heller etc. qui se positionnent différemment par rapport aux tests oui, onh. Donc on est, j'ai dû faire beaucoup de recherches américaines. Ah ! Oui C'est pour ça que je pense que pour le mémoire même si ça va être superficiel quand même parce que je suis vraiment limitée, oui euh vous aurez des pistes oui euh, à ce niveau-là pour des enfants, entre des formes d'intelligences telles qu'elles peuvent être maintenant un peu étudiées. Onh Et notamment il y a un autre chercheur qui a fait une thèse récemment euh à Montpellier qui détermine plusieurs types, à l'issue du test, quand même Oui ? Donc c'est assez intéressant c'est intéressant oui de voir euh donc lui il l'a fait parce qu'en scien en psychologie on est obligé de chiffrer, d'étudier, de faire des groupes test, des groupes témoin oh oui ! Donc lui c'est un vrai psychologue. Puisque moi je suis en sciences de l'éducation oui donc ce qui m'intéresse, c'est à l'issue de ça, de mettre des pédagogies adaptées aux enfants onh onh donc vous me parliez tout à l'heure euh euh sur l'affect de ceux qui si qui ont une forte empathie onh onh et de ceux qui n'arrivent pas à gérer les autres oui donc c'est vrai que moi je fais de la gestion mentale avec ces enfants-là oui et je détermine avec eux des des profils pédagogiques oui Donc c'est vrai que je me suis mise volontairement dans cette approche cette, année, en psychologie onh sur du cognitif onh onh mais quand je corrèle ça avec du pédagogique oui et de la gestion mentale oui je peux comprendre ces enfants-là dans leur démarche et dans leur moteur je dirai onh dans dans leur motivation, ce qui m'intéresse ! Oui Ce sera l'issue euh d'accord d'autres choses plus tard. D'accord. Ça c'est très intéressant je trouve oui mais je m'inscris dans une continuité quand je fais un mémoire donc là c'était ma première étape c'est-à-dire oui d'aller voir oui les personnes avec qui oui sur les tests parce que sans test oui, sans euhm disons approche professionnalisante, à ce niveau-là, il n'y a pas de reconnaissance, notamment au niveau de l'école. Onh, onh (brouhaha). L'école ne reconnaitra pas ces enfants-là. Onh. Après moi je peux proposer des sol des solutions. Onh onh.

... Y a une de mes patientes qui a été testée quand elle était petite, pas par moi, par une autre psychologue quand elle avait 4 ans ½ et ça ressortait tout à fait bien dans le test et la psychologue qui l'avait testée avait posé le diagnostic et avait marqué clairement c'est une enfant précoce, et donc là on était dans une dans une demande de raccourcissement de cycle, ptt et l'école ne prenait absolument pas en compte ce ce test : nous disant « mais elle était toute petite ! » euh aujourd'hui elle a 8 ans euh et donc moi j'ai conseillé à la famille de refaire un test, pas avec moi parce que moi je l'ai je l'ai en thérapie, donc pas avec moi. On a refait le test, elle a un test mais alors prodigieux euh et d'une grande homogénéité et, et donc les les parents sont arrivés avec effectivement le

nouveau test en leur disant « ben écoutez-vous ne voulez pas entendre parler du premier parce qu'elle avait 4 ans ½ voilà on vient de faire un WISC IV » et ça nous a énormément aidé dans dans la démarche de raccourcissement de cycle. Là ça a été pris en compte.

Dans la même école, ou après un changement d'école ?

Dans la même école.

La même direction ? Oui

Parce qu'aussi je pense que c'était, les idées ont évolué sur ces enfants-là, entre temps. Oui Peut-être ? Alors, j'peux vous dire qu'il a fallu batailler hein quand même. Il a fallu batailler hein mais finalement ça a été accepté, mais il a fallu batailler.

D'accord ... c'est vrai que ça arrive souvent !

Oh, oui oui ça arrive très souvent. Moi j'ai beaucoup de maitresses au téléphone parce que je suis très disponibles et euh au contraire moi j'ai envie de faire un travail d'équipe et et et qu'on puisse échanger ensemble et j'ai j'ai j'aides échanges téléphoniques très agréables et des maitresses qui me posent plein de questions qui me disent « Ah ! Ben j'en profite comme je vous ai au téléphone, je voudrais vous poser des questions, je voudrais comprendre comment l'enfant précoce fonctionne » et alors j'ai des échanges téléphoniques épouvantables où elles sont agressives, sur la défensive et euh elles m'expliquent que à partir du moment où l'enfant n'a pas appris tout ça n'est pas un enfant précoce et ne sautera pas de classe !

Confusion précocité, résultats scolaires.

Complètement. Ça c'est un grand classique hein. J'ai, j'ai la majo enfin beaucoup des enseignants pensent que l'enfant précoce doit avoir A partout. ... Moi j'entends ça encore hein euh. Je l'entendais il y a 11 ans (rires) je l'entends encore maintenant ! « Ah mais mais je n'comprends pas, il n'a pas A partout » ... Voilà !

Bien. Écoutez, je vous remercie.

Et bien je vous en prie.

J'arrête l'enregistrement !

Psychologue 3 (P3) :

Donc, je vous remercie en tous cas d'avoir accepté euhhh cet entretien parce que je recherche un échantillonnage homogène en fait de personnes qui travaillent avec les, les hauts potentiels, les enfants plus, hein et, c'est comme ça que je les appelle, et donc, se sont des personnes qui, peu de personnes travaillent essentiellement avec ce type d'enfants.

Alors, je ne travaille pas essentiellement avec eux, mais euhh **vous les connaissez** je les connais bien. En fait, ma, enfin ce que je considère comme ma spécialité c'est l'exploitation du WISC et des échelles des Wechsler en général et si vous voulez à partir de là euh ça m'a, ça m'a amenée à me spécialiser dans le coté méthodologique euh de, des des problèmes que peuvent rencontrer les les enfants à l'école et en particulier donc les problèmes méthodologiques des précoces mais bon je ne vous cache pas que j'ai aussi des enfants parfois euh à qui il faut annoncer que il faut gérer un 68 de QI.

D'accord.

Donc c'est pas toujours facile (rires psy) du coup ça permet de, de comprendre tous les enfants euh et les hauts potentiels dans leur diversité parce que finalement il sont pas homogènes du tout : les hauts-potentiels, ... ils sont plus okay mais ils sont plus dans des tas de choses variées ce qui fait qu'ils sont finalement, l'in, l'individu à haut potentiel est aussi différent que l'individu lambda, par rapport aux autres.

D'accord, c'est tout à fait l'objet de, de ce mémoire puisque la consigne principale c'est quand même l'intelligence du haut potentiel et son rapport en fait avec la normale.

Ah ! D'accord !

C'est la consigne en fait alors elle n'apparaît pas. Je vous ai envoyé cette lettre parce que cette lettre explique la démarche. Euh c'est une lettre qui permet de de valider les conditions de l'entretien euh elle vous donne également les références qui, vont vous permettre après d'aller sur un lien internet ou je vous envoie copie du mémoire que vous ayez accès à tout ce que vous avez dit.

C'est parfait, ne me dite pas qu'il faut aller sur internet.

Non mais je vous envoie la copie du mémoire ou un CD, je vous l'envoie en CD que vous ayez un retour sur ce que nous allons voir ensemble.

C'est gentil (rires).

Ensemble est-ce que vous acceptez en fait la teneur de cette lettre ?

Oui, oui bien sure (rires) si non je ne vous aurais pas reçu (rires).

Okay, voilà.

C'est vachement formel votre truc !

C'est forme euh c'est à dire que oui, je ne sais pas forcément à qui je m'adresse (rires) de toute façon, et puis c'est formel pour, un peu rassurer dans le cadre de la démarche parce que, souvent, j'ai pu rencontrer qu'en même des personnes soucieuses de ce que j'allais transcrire. D'accord. Il y a quand même un anonymat donc euh vous serez euh psy n° 3, 4, 5, 6, je n'en sais rien ! Dans le mémoire, il n'y a aucune référence à vous personnellement D'accord par contre la transcription sera à l'identique. Okay. Donc avec Il faut que je fasse attention à ce que je dis ! (rires communs).

Oui enfin après je l'utilise dans le cadre soit d'une analyse textuelle soit de contenu donc euh bon c'est plus pour voir donc quelle est votre perception donc de l'intelligence du haut-potentiel à ce niveau là et qu'est ce que l'on peut considérer comme étant « normal » par rapport aux normes qui existent

D'accord.

D'accord. Onh, onh okay c'est un entretien semi-directif. Donc je vais vous laisser parler un maximum, essayer de ne pas trop intervenir euh il ya juste des grands thèmes que j'aimerais explorer.

Okay (Rires communs). Bon alors **Alors un des thèmes de base, c'est : quelle est la démarche qui fait que les enfants, en fait, viennent vous voir ?**

.... (Soupir), c'est qu'en général, quand même, euh il y est une iné i.na.dé.uation avec le système scolaire. Euh...plus fréquemment dans l'échec. ... euh plus rarement dans le, l'enfant très en avance qui euh, euh, s'ennuie euh dans la classe euh, c'est-à-dire que si on est face à un enfant qui fait son travail très vite et s'ennuie dans la classe, on ne euh me l'amène que s'il dérange la classe.... Parce que les parents ne sont sollicités eux même par l'enseignant, que si l'enfant dérange.

D'accord.

Il est très rare que les les enseignants fassent venir les parents au bout de, d'un mois d'observation en leur disant : « écoutez, j'ai un l'impression que votre enfant s'ennuie, euh il fait son travail très vite et très bien, euh après je ne sais pas comment le nourrir euh donc il faudrait peut-être faire quelques chose » Quand c'est ça, les les parents l'apprennent en général quasiment enfin d'année scolaire euh et parce que leur enfant commence à trainer des pieds pour aller en classe et qu'ils ont sollicité un rendez-vous avec l'enseignante en leur, en lui demandant qu'est ce qui se passe parce que ma fille ou mon fils ne veut plus venir à l'école. Et là, l'enseignante « ben oui ! J'ai bien constaté que et puis on est passé pâques, j'en ai eu un l'autre jour, euh donc nous sommes nettement après les, les vacances de printemps et l'enseignante dit « oui, j'ai bien constaté qu'elle avait décroché depuis le retour des vacances de février »

D'accord.

Oui !

Donc ça c'est pour les enfants

Donc ça si vous voulez c'est, c'est, c'est l'enfant qui euh à décrocher, clairement, euh ou en tout cas à d'énormes facilités scolaires mais ne dérange pas. Si l'enfant quand il a finit son travail euh fait du raffut, euh bavarde, embête les autres là les parents sont déjà euh convoquer un peu plus vite. Et puis euh ben quand l'enfant est en difficulté scolaire, quand l'enfant traduit son mal être ... dans euh des difficultés scolaire en ayant décroché en ne travaillant plus etc. là les parents m'appellent avant même de, d'avoir vu les enseignants. Ils ont plus besoin que les enseignants euh leurs disent quoi que se soit les parents me l'amènent tout seul.

Donc dans un cas c'est soit l'école qui vous les envoie mais tardivement.

Voilà.

En cas de problème, soit de comportement, soit d'ennui mais bon d'ennui vraiment très marqué.

Si vous voulez y a y a trois cas de figure quoi !

Et si non c'est Voilà ! C'est les résultats.

Voilà, l'école m'envoie l'enfant parce que il est en, il il perturbe la classe et si non c'est souvent des démarches les parents parce que l'enfant s'ennuie à bas bruit et et finit par, à la maison, euh dire qu'il a plus envie d'aller à l'école soit parce que l'enfant est en, difficultés scolaires.

D'accord. Est-ce que euh ces enfants-là quand ils viennent passer le test euh on le même comportement ou une autre attitude ?

Moi j'ai le sentiment qu'ils ont à peu près le, le le même comportement, je ffff ... Si vous voulez je euh, je, je je demande aux parents d'éviter de parler de la notion de test, et euh je prends l'enfant avec euh euh avec humour, avec douceur pour le mettre à l'aise dès le départ, en lui disant que l'objectif c'est de, au travers de jeux, comprendre comment il fonctionne dans sa tête. Que là on est pas à l'école, que, j'ai compté des points mais c'est pas grave, il est là pour me montrer euh comment il fonctionne et moi je propose des jeux qui correspondent à tout le monde, donc il va y avoir des jeux qu'il va réussir et des jeux qu'il va pas réussir. Et donc ceux qu'il réussit et ceux qu'il ne réussit pas me donne autant d'informations, donc il faut pas qu'il s'inquiète. ... Donc si vous voulez d'emblée par mon attitude je pense que je désamorce ...euh un une éventuelle opposition ou, ou une éventuelle inhibition si l'enfant est accablé par tout ce qu'on peut lui dire à l'école.

Donc d'une façon générale l'enfant est, est, vient ici et va faire les tests sans sans troubles sans de problème, sans Je, je m'efforce euh si vous voulez par l'entretien préalable que je fais avant de faire le test euh quelque, je je consacre à peu près une demi-heure si vous voulez à, à un échange avant le le test et c'est, cet échange c'est pour prélever des informations mais ça a pour but de, de de faire que l'enfant soit le plus participant possible.

D'accord.

Mais c'est vrai que euh je pense à ça tout en vous parlant, y a souvent une différence entre l'enfant euh jeune, ce que, ce qu'en psychologie on appelle la période de latence c'est-à-dire le 6-12 ans et l'adolescent. Euh avec les adolescents on a des comportements qui sont parfois plus opposants au départ. Mais en générale je je, bon, je touche du bois mais je crois que j'arrive à peu près à désamorcer (rires) les rébellions (rires).

Et vous pratiquer quels types de test, alors ?

Alors, je pratique euh toujours en première intention une échelle de Wechsler.

D'accord, je vais plus m'intéresser clairement au WISC IV pour avoir oui un panel 6 – 16 ans onh onh c'est déjà bien sur le type d'enfant que, hauts potentiels, je vais pas voir le WPPSI et le WAIS.

Euhh mais de toute façon bon c'est c'est vraiment le même type de test hein c'est, c'est il y a une continuité euh logique entre les les échelles euh et puis donc euh donc systématiquement en première intention le, le WISC et si je vois que euh il y a des problèmes euh, enfin une sensibilité euh, euh éventuelle euh ou des problèmes plus relationnels, psychologiques de mon ressort à ce moment-là je peux euh proposer de revoir l'enfant et de faire un bilan à base de projectifs.

D'accord. Vous pourriez spécifier les projectifs ?

Alors, les projectifs, c'est Rorhard, TAT, patte noire et, un test que nous utilisons beaucoup dans notre groupe d'éleutériennes, c'est le test des couleurs de Lucher qui est un test qui est très peu connu euh bon si vous voulez le, les tests intellectuels sont des tests qui sont évaluer statistiquement donc, on considère qu'ils ont une certaine fiabilité en en soi. Par contre les tests projectifs nécessitent une interprétation de notre part. Et euh donc d'une part on a intérêt à recouper, les informations pour être sûr de ne pas se tromper, et d'autre part ces tests sont vraiment des supports de natures totalement différentes et du coup euh les enfants ne vont pas tous réagirent de la même façon selon le support. Donc les uns vont être euh très portés par le coté abstrait par exemple du test des tâches d'encre de Rorhard, mais d'autres vont avoir besoin de dessins plus concrets, euh bon le TAT a un coté volontairement vieillot, euh se sont des images ou les personnages paraissent euh sortis des années 30, les paysages sont flous bon, ou alors le test de de patte noire qui est un petit cochon stylisé tout mignon (rires) voilà.

Et dans quel but en fait ces tests de Personnalité ! ben c'est toujours la même chose euh moi mon état d'esprit c'est d'essayer d'aller plus, le plus vite possible au cœur du problème et je trouve que les tests font gagner du temps. En plus ils ont une fiabilité supplémentaire à à mon expérience clinique même si il y a interpénétration euh évidente. Mais, je trouve que c'est, vraiment un moyen de gagner du temps. La méthode Eleutérienne d'ailleurs à laquelle c'est formée X, c'est une parenthèse que je vous fait là, euh notre notre principe c'est de toujours proposer un bilan psychologique à base de tests pour essayer de, d', d'aider la personne à se comprendre euh et et nous donner des informations plus rapides pour que nous nous adaptions au mieux à la personne.

Parce que sur votre formation vous parler beaucoup d'éléutérien, euh qu'elle est votre formation en fait, pour arriver à travailler avec ces enfants-là ?

Alors pour travailler a...vec ces enfants-là y a pas besoin d'une, d'une formation spécifique, euh il faut être psychologue, diplômée hein quand même, euh il faut savoir vraiment pratiquer les tests, sérieusement... euh dans le respect des règles du test. Euh et puis ben, jusqu'à présent, je ne crois pas qu'il y est de formation spécifique donc c'est notre propre expérience qui au fil du temps nous apporte euh les éléments.

A la base vous étiez à l'université, dans, plutôt en cognitif, plutôt Alors moi à la base j'ai fait une école de psychologues praticiens. **Psychoprat ?** Oui Psychoprat. Donc c'est quand même une école moi je trouve qui est très inscrite dans la, la, la réalité de terrain voilà **clinique** oui

D'accord.

Oui. Pas pas les théories fumeuses, pas les (rires) certaines fac se délectent !

Vous avez euh Descartes qui est très cognitif !

Oui. Oui, Oui, Alors si non oui mais euh moi ce que j'aime bien avec psychoprat c'est que justement on est on est un peu tout, euh on est pas complètement cognitif on est pas neuro euh neurosciences à fond mais euh on est quand même bien formé en neurologie en euh et on est bien formé aussi dans le maniement pratique des tests et puis on a quand même aussi toute la théorie derrière qu'on euh qu'on doit connaître mais, il y a un bel équilibre je trouve.

Alors, parmi, pour les hauts potentiels vous en êtes arrivées à les tester qu'en même plus spécifiquement euh pourquoi ?

Parce que en fait je suis rentrée euh dans la filière de l'association française pour les enfants précoces qui avait, qui à toujours d'ailleurs, des psychologues de référence. Ils, Ils ont une liste de psychologues quand les parents les appellent, ils ont une liste et ils donnent les coordonnées des psychologues de, du secteur des parents.

Est-ce qu'ils vous ont formés eux-mêmes ou est ce que, c'est qu'en même ils m'ont gentiment fait confiance c'est sympa mais (rires communs).

Et après est ce que vous avez été obligé de passer par, sur le terrain, des lectures enfin.

Ah oui bien sure ! Alors à l'époque, quand j'ai commencé à m'occuper d'eux, euh il n'y en avait pas tellement, de lectures. Y avait : Jean-Charles Terrassier, qui je crois était vraiment le premier à en parler, et y avait Arielle Adda. ...

Je connais bien les deux.

Vous connaissez bien les deux. Voilà. C'était les, à l'époque, les seuls qui euh qui avaient écrit sur le sujet. C'était limité hein ! **Et** cela dit depuis quoi il y a Sophie Cote, qui euh a plus euhhh fait connaître j'allais dire son son association euh et fait connaître la la précocité mais pas de façon vraiment technique. Et puis il y a maintenant Jeanne Siaud-Facchin. Mais y a pas tellement grand monde. ... Vous en avez d'autres ?

Alors il y a une thèse qui a été publiée récemment euh en 2010 oui sur une analyse psychométrique sur l'enfant à haut potentiel, je la cite dans le mémoire l'auteur et j'en ferai une synthèse il s'appelle euh Liratni. (prise de la référence par écrit) I ? **L I R A T N I.**

Et donc c'est une personne ? **Medhi Liratni, je pense Medhi oui et qui est euh chercheur à la l'université de Montpellier. Alors il faut aller sur internet. Ah ! Elle est publiée sur internet.**

D'accord.

C'est la 1^{ère} thèse que j'ai vue avec le, avec le document produit par le CNRS qui a fait une synthèse oui derrière Lautrey ... et tout ça c'est l'objet de ma recherche théorique !

D'accord

Donc, vous aurez la bibliographie qui va avec.

Si tiens ! Le CNRS me fait penser qu'il y a un petit bouquin qui est très, qui a été très bien fait ! sur la, la précocité, qui avait été fait par un (déplacement) je vous le sort et puis il est là hem... un directeur d'établissement. Celui-là.

Merci.

Qui est un directeur d'établissement et qui avait fait ce petit livre euh à l'intention des enseignants. Euh et donc c'est très bien parce que je, j'ai, on a eu le sentiment qu'avec ce, ce petit document le, les enseignants allaient peut-être entendre tout ce qu'on disait sur les, sur les enfants précoces qu'ils ne voulaient pas entendre parce que « oui, c'est c'est vous êtes des psys donc de toute façon d'abord vous êtes contre nous, les enseignants, et et ensuite vous voyez la vie en rose et euh vous ne vous rendez pas compte combien ils sont difficiles quoi ! ».

Alors euh la question que j'aimerais vous (rires psy) poser c'est comment est-ce que vous en percevez leur intelligence ?

....

Est-ce que pour vous il y a une intelligence euh, euh, constante, ou est-ce qu'il y a une intelligence à facettes ?

Il y a une intelligence à facettes. C'est pas constant d'autant que euh il y a euh, pas chez tous, mais chez certains des des décalages de maturité euhhh et que du coup, il ya des moments où on les voit avoir des comportements complètement aberrants. ...

D'accord.

Donc si vous voulez le, l'observation clinique euhhh est euh est très euh importante et apporte des, des informations mais quand même, je pense que c'est le test qui fait la différence.

On peut le percevoir alors sur le test ?

Alors ben le le test on voit la capacité de raisonnement de l'enfant. Donc on voit si cette capacité de raisonnement est complètement hors-norme ou si elle reste dans les limites gérables. Et, les enfants précoces ont des capacités de raisonnement pas gérables. ... Donc c'est ce qui fait leur particularité c'est ce qui fait leur faiblesses c'est que certes ils raisonnent à toute vitesse mais il va souvent falloir des années et des années, ... avec un passage obligé qui est la, la prise de conscience de cette particularité de du haut, du haut potentiel euh et grâce à ça ils arriveront à, à peu près driver ce pur-sang qu'ils ont dans la tête. Mais si non la, à la base, c'est une puissance de raisonnement qui est terriblement euh gênante euh et envahissante, plutôt qu'elle n'est euh une aide ! ...

D'accord. Est-ce que, au début de notre conversation vous parliez d'enfants qui étaient plutôt homogènes, et d'enfants qui étaient plutôt hétérogènes onh est-ce que vous pourriez développer ?

Alors euhh, tous les cas de figure se, se retrouvent au travers du test comme dans une population euh classique, c'est-à-dire que euh vous allez avoir des enfants qui euh ont des, des, un certain nombre d'outils euh que ce test met en évidence et qui sont à peu près de même force. Bon, donc on va avoir un test qui est globalement dans les parties hautes, quelques soient les, les épreuves ou presque. Je parle quand même des des épreuves les plus importantes c'est-à-dire des épreuves de l'échelle verbale et de l'échelle de raisonnement perceptif. Hein, bon après, euh la mémoire c'est autre chose (déplacement pour prendre une feuille d'évaluation du test) contrairement à ce qu'on pense les précoces n'ont pas forcément, de mémoire et c'est super d'ailleurs qu'en j'en ai un qui n'a pas forcément de mémoire parce que je peux dire aux enseignants « vous voyez c'est pas sa mémoire qui le rend intelligent ! » euh mais voyez voilà, c'est l'é, c'est l'épreuve, l'échelle de compréhension verbale et l'échelle de raisonnement perceptif dans lesquels on retrouve les outils les plus fondamentaux euh en terme d'intelligence. Après l'échelle de mémoire de travail, la tête sur le billot vous ne me ferrez pas dire que c'est de l'intelligence hein ! Et euh ces deux épreuves de vitesse de traitement nécessitent d'être rapide mais pas d'être grand clerc. ... Hein, et donc voilà, ces ces donc on les les enfants euh homogènes euh ça va être principalement euh ce qui va m'importer c'est l'homogénéité d' ces deux échelles là euh et ceux là en général du coup il nous décroche un quotient intellectuel total euh qui est fort. Qui peut dépasser la fameuse barre des 130. Moi je considère que le quotient intellectuel n'est plus un le critère de diagnostic de la précocité. Alors je ne sais pas si je me positionne euh, euh, différemment des autres personnes que vous avez interrogées mais pour moi ça c'est clair euh je suis ben ne serais ce que techniquement parlant si vous voulez, quand vous voyez les épreuves qui sont prises en compte : 3 épreuves de mémoire, 2 épreuves de vitesse de traitement, 5 épreuves pas intelligentes contre euh 6 épreuves qui sont un peu plus intelligentes. Donc quelque part moitié, moitié, je suis désolée mais le quotient intellectuel c'est devenu un quotient d'efficacité scolaire mais pas une quantification de l'intelligence. ...

Alors Donc si vous voulez un enfant homogène va avoir plutôt un quotient intellectuel fort. ... euh et de toute façon ce qu'on voit aussi d'ailleurs c'est que un enfant homogène dans des zones normales a tendance à avoir un quotient intellectuel euh dans la norme forte par exemple hein parce que voilà c'est la, la confirmation de l'efficacité. Ensuite vous allez avoir euh des enfants à haut potentiel, comme des enfants plus standards, qui vont avoir des décalages entre ces deux, deux échelles. Décalage dans les deux sens ! On parle principalement des enfants précoces comme ayant un très, très fort verbal ... et, manquant de méthodologie donc du coup ayant un raisonnement perceptif plus faible. Mais, moi j'ai vu l'inverse ! Hein, j'ai vu des enfants à haut potentiel qui

étaient pas particulièrement curieux du langage et pas forcément à l'aise en langage, mais par contre qui avait euh des capacités euh de raisonnement telles que euh même s'il y avait des approximations méthodologiques ils s'en sortaient très bien dans les épreuves de raisonnement perceptif. C'était au travers des épreuves de raisonnement perceptif qu'on voyait leur précocité.

D'accord. Et la norme à 130, alors, telle qu'elle est fixée, vous la vivez comment ?

Euh, ben, euh, moi je met, dans mes comptes rendus que ce quotient intellectuel n'est plus la quantification de l'intelligence et que c'est pas euh la dessus que je me fonde. Bon, bon voilà, j'impose mon point de vue (rires) de façon autoritaire (rires) après euh on me fait confiance ou on ne me fait pas confiance. Mais, alors cela dit, euh y a pas très longtemps j'assistais à une conférence que faisait Jeanne Siaud-Facchin et, c'est pareil, elle, elle a beaucoup relativisé le QI à 130 euh et y a, y a encore moins longtemps en mars, j'étais, je participais à une euh une journée d'information et de et de formation pour des enseignants et, et là encore euhh c'étais comment est ce qu'elle s'appelle ? Euh euh un médecin, pédopsychiatre de Rennesj'ai du mal à retrouver son nom (déplacement) ...alors elle, cette cette la pédopsychiatre de Rennes euh...s'appelle ... Professeur Sylvie Tordjman.

Ah, oui ! Sylvie Tordjman, d'accord.

Alors, elle, elle a fait des recherches avec euhh Monsieur Grégoire ... et euh alors elle nous avait sorti une usine à gaz elle nous avait, voilà, expliqué que donc maintenant ils ne présenteraient plus le QI qu'avec son intervalle de confiance ou même ne donneraient pas le QI mais donneraient l'intervalle dans lequel il est ! Voilà, et là j'ai dit « Mais vous savez, le QI c'est plus la quantification » enfin j'ai fais mon speech, et euh « Ah ben ça alors ben oui c'est ça, c'est ça » ! (rires) Alors peut-être que vous allez entendre parler de ma sainte hypothèse suivie par Tordjman.

J'ai étudié quand même Grégoire. (rires psy).

Mais allez donc de, depuis le 27 mars elle va peut-être parler de quotient d'efficacité scolaire !

Donc c'est votre terme le quotient d'efficacité scolaire ?

Oui.

Je le brevette là ! (rires communs).

Alors voilà c' que j'ai dit c'est que, c'est que probablement jamais euh ce ne sera utilisé de cette façon parce que si on le transforme en cigle ça fait QES et à mon avis ça fera de vilains jeux de mots mais pourtant c'est ça à mon avis c'est un quotient d'efficacité scolaire. Alors on peut éventuellement mettre du potentiel ... euh peut-être que ça changera du coup le cigle et ça passera mieux euhh mais voilà c'est ça ! Pour moi le QI n'est plus que ça ! A partir du moment où ils nous ont rajouté cette épreuve de mémoire de vitesse de traitement qui sont très utiles à connaître par rapport à l'école mais qui ne sont pas des épreuves d'intelligence en tant que telles.

Et euh les pathologies alors qui affectent ces enfants-là, souvent, c'est tous les dys. Euh.

Alors, ils les ont comme les autres. **TADAH** Voilà ! Ils les ont comme les autres euh mais ... je crois pas plus que les autres. ... Euh, au sens vraiment euh...neurologique du terme, par exemple pour le TADAH. Je ne crois pas qu'il y est plus de TADAH chez les précoces que euh chez les, les, la population standard. Je suis pas sure hein ! A vérifier ! Par contre, euh on a l'impression, qu'ils sont hyperactifs ou qu'ils ont des troubles de l'attention, donc les les deux pôles extrêmes du du TADAH euh parce que ben trouble de l'attention euh ben oui ils ont compris, ils ont compris, alors, on ne va peut-être pas dire forcément dès la première explication du professeur mais bon dès que le professeur a répété ça y est ils ont connecté. Donc après, ben, ils s'occupent, comme ils peuvent. Donc euh les plus gentils s'occupent en silence, les autres un peu moins mais n'empêche qu'ils ont décroché. Le problème de décrocher c'est qu'ils ne raccrochent pas forcément toujours au moment opportun. Même si, ils sont souvent multitâches, même s'ils sont capables de euh s'occuper en gribouillant euh tout en écoutant le prof. Ils sont multitâches mais y a des moments où ils décrochent vraiment. Et là, ils sont plus là. ... Donc quand ils ré-atterrissent c'est pas forcément euh, euh au début d'une nouvelle explication c'est parfois en cours de route, voir ils ont sauté toute une explication fondamentale. ... Au niveau de, de l'hyperactivité ben c'est ceux qui vont déranger en classe, dont je vous parlais, qui font quand même que là les enseignants se mobilisent. Euh donc on dit « oui, ils tiennent pas en place, ils bavardent, ils sont sur une fesse » euh « je vois plus son dos que son visage » etc. etc. Mais, bon, euh quand vous leur faite faire quelque chose qui les intéresse, vous voyez qu'ils sont parfaitement capables de se concentrer. Après donc les, les enfants à haut potentiel n'échappent malheureusement pas à la dyslexie. ...euh... la dysorthographe, d'origine, euh vraiment, neurologique, euh ils l'ont, ils l'ont au même titre que d'autres enfants, dans les mêmes proportions, par contre, un précoce va avoir un euh une dysorthographe euh due à sa précocité parce que, ça l'enquiquine d'écrire, parce que, il va trop vite parce que il est centré sur le fond ... et pas sur la forme. ... Donc, déjà en plus il risque d'avoir appris à lire tout seul si, si les mots l'intéressent donc il va visualiser grosso modo le mot « ça monte, mais ça monte pour un l ou pour 2 l ? Bon, allez, je vais lui faire plaisir, je vais en mettre 3 hein » (rires) tout est possible ! (rires) Donc c'est, c'est pas une dysorthographe neurologique, c'est pas une dysorthographe vr, vraie siii ils prenaient le temps euh et si ils s'y intéressaient ils régleraient les problèmes mais il s'en contre-fichent ... Donc ils sont qu'en même chez l'orthophoniste ! Cela dit, quand ils le veulent, euh du coup cela fait des rééducations beaucoup plus rapides. Et là ça fait ce que l'on appelle les guérisons alors que normalement on sait que ni ni une dyslexie, ni une dysg, enfin, il y a une dysorthographe sous tendue par une dyslexie ne guérissent jamais vraiment.

Vous avez eu l'occasion d'avoir des tests de guérison ?

Euh, alors, des tests d, d'évolution euh oui j'en ai eu. J'ai eu la chance de pouvoir tester quelques enfants mais très peu malheureusement ça c'est l'inconvénient d'être en libéral et donc pour des, des, une enfant que j'avais ou un enfant que j'avais réussi à voir assez tôt euh j'ai pu le re- tester par exemple pour le choix de l'établissement de la 6^{ème} où il demandait en plus, où l'établissement demandait en plus un test frais. Donc les parents ont été obligés de faire ce sacrifice financier et du coup euh je leur avais donné des conseils à l'issue du premier test et j'ai vu ce que ça donnait dans le second test. Et effectivement euh le le test cible un enfant à un instant T, il y a évolution possible. ... Alors cette évolution n'est pas forcément euh au profit j'allais dire de la fulgurance de raisonnement. Au contraire, l'évolution vise à hem à canaliser cette fulgurance, et à la rendre quelque part plus opérationnelle. Donc quelque part on peut voir diminuer certains résultats mais par contre on aboutit à un profil plus homogène. ...

Et les les profils hétérogènes, ... alors, seraient dus à quoi ?

Ah, les profils hété, hétérogènes, c'est du à des enfants qui sont trop typés euh vous me parliez de ceux qui sont complètement auditifs ou complètement visuels, ben moi j'ai la même chose avec les complètement synthétiques ou les complètement analytiques. Donc des enfants qui sont euh complètement dans la globalité des choses euh qui du coup vous survolent ça euh à 5000 pieds. Là où euh le petit français moyen il, il est à 500 m hein, et du coup où ça va vite et il voit pas tout. ... hein euh les analytiques sont au contraire des des raz mottes, y ils comptent les brins d'herbe (rires) ce qui fait d'ailleurs, qu'en classe parfois, euh on les dit euh enfin on ne les dépiste pas en tant que précoces parce que « Ah ! Mais qu'est-ce qu'ils sont lents, mais ils ont jamais fini » et ...euh ... si je les vois arriver c'est parce qu'on se demande s'ils ne sont pas complètement obsessionnels Mais euh, mais voilà ! Pour moi les, les dysharmonies viennent beaucoup de ça. Ça peut venir aussi du fait que, euh ces enfants, euh ben restent des enfants de leur âge et que en terme de, de de maturité euh certains euh ont juste leur âge, d'autres même, onnt un peu de mal à grandir. Et donc il y a une tête qui va très vite et puis, et puis un affectif qui freine des quatre fers. Donc il y a, y a plein de cas de figure possibles pour pour les dysharmonies parce qu'en faite nous sommes, notre tête c'est c'est un puzzle, c'est une boîte à outils euh donc pour pour bien fonctionner faut que tous les outils soient de même force, faut que le le puzzle, les pièces se euh se, se rentrent les unes dans les autres.

Alors, le chiffrage du test en fait ne va pas forcément aider ces enfants hétérogènes ?

Alors, euh il est clair qu'en terme de QI, à partir du moment où il y a hétérogénéité vous avez un QI qui a tendance à être tiré vers la gauche, vers le bas. Donc bien sure l'hétérogénéité non seulement ne facilite pas la vie de ces enfants mais leur évaluation du coup est moins flatteuse.

Et vous faite comment, en tant que praticienne, alors, sur sur cette évaluation-là ?

Euh c'est, c'est, c'est c'est pourquoi je fais derrière un compte rendu de euh 3, parfois 4 pages pour expliquer (rires) La particularité du mode de fonctionnement de cet enfant et le fait que pour moi c'est qu'en même un haut-potentiel mais, mais voilà comment il fonctionne, et voilà comment il dysfonctionne.

D'accord.

Donc c'est vrai que, par exemple, c'est une des raisons pour lesquelles euh, euh ça entre parenthèses, je me suis retirée de l'AFEP euh c'est que il nous imposait un coup financier euh dérisoire euh et que du coup il avait été dit qu'on mettait, on donnait les résultats puis on mettait précocité ou pas.

Par rapport à la norme de 130 ?

Voilà ! A l'époque, à l'époque, on était en plus sur du WISC III donc le, le 130 avait déjà plus de de sens. Puisque y'avait pas, y'avait pas les épreuves de mémoire, y'avait qu'une des deux épreuves de vitesse de traitement ... euh mais, mais du coup si vous voulez on, on disait rien de l'enfant ... et, moi je considère qu'il y a plusieurs types de précocités ... de toute façon il y a deux grands types, je ne vous parle que de la précocité synthétique ... et à la conférence de Jeanne Siaud- Facchin à laquelle j'étais euh elle n'a parlé que de l'arborescence synthétique. Euh et donc l'autre jour je me suis fait plaisir en disant « et n'oubliez pas que moi je me bats pour qu'on reconnaisse aussi la précocité analytique » Donc des enfants qui sont beaucoup plus en souffrance encore à mon avis que les les précoces synthétiques parce que euh ils sont énormément dans les détails. Alors, quelques part, ils sont plus adaptés au système scolaire, parce qu'ils sont euh ils veulent absolument, réussir à fond les choses, et allez au fond, au fond, au fond du tréfond, donc ça, ça correspond à ce qu'on attend d'eux à l'école euh mais, mais mais c'est, c'est souvent trop. De tout façon leur tête, comme celle des synthétique, est agitée en permanence de tout un tas d'idées et euh souvent même euh y y s'en sorte pas, eux. Ils sont, ils sont en circuit fermé. Ils arrivent pas à, à traduire toutes ces pensées qu'ils ont dans la tête. Et en plus ils ne sont pas récompensés plus que les, les synthétiques parce qu'ils vont tellement dans les détails qu'ils mettent énormément de temps à faire leur, leur dissertation, leur devoir de math etc. qu'en général ils ne finissent pas. Donc euh il leurs manque des points parce qu'ils n'ont fait que la moitié du travail. ... Donc ils sont pas plus valorisés.

Est-ce qu'on peut voir chez ces enfants une forme de créativité ?

Alors, chez certains, oui, mais pas chez tous ! Euh certains enfants euh vont être euh créatifs parce que en fait ils ont euh comment dirais-je euh ... ils manquent de de rigueur si vous voulez dans la eumm dans leur point de vue ils manquent plus que de rigueur d'ailleurs, ils manquent d'objectivité. ... Dès qu'il y a de la subjectivité, à ce moment-là on ouvre la porte à une créativité potentielle. Cette créativité elle va être différente suivant que l'on est face à un précoce synthétique ou a un

précoce analytique. Donc vous allez être face à des précoces synthétique qui eux vont utiliser leur créativité sur euh n'importe quoi euhh et donc ben les uns dessinent, euh j'ai souvenir d'un , d'un, d'un, d'un cahier de , d'un enfant, enfin d'un jeune adolescent précoce euh où il y avait un petit bonhomme euhh accroché à toutes les lettres, majuscules, donc il y avait celui qui sautait, celui qui faisait le cochon pendu (rires). Bon ! Mais alors celui-là il arrivait tout en dessinant il arrivait à écouter, euh et puis il y en a d'autres bon qui traduisent vraiment leur créativité par euh des, des histoires, par du dessins par de la poterie ou des choses comme ça . Et puis vous allez avoir les créatifs euh analytiques qui eux ont besoin euh de partir de quelque chose d'existant et qu'ils vont transformer. ... Mais c'est amusant parce que je, euh je repense à, à des petits précoces, euh j'ai, j'en ai plusieurs qui sont les rois du papier, du scotch, c'est pas la peine de leurs offrir des jeux, hein. Ils, oui on leurs offre du scotch, ils ont des feuilles de papier, ils découpent et ils se font tout un tas de jouets avec du scotch et du papier. On va ajouter deux, deux trombones par là-dessus et c'est (rires) de tant en tant j'ai des papas « vous comprenez je vous apporte ça parce que : c'est bizarre hein ? » (rires)

D'accord.

Donc, oui certain sont créatifs, pas forcément tous ! ...là encore je trouve que euhh c'est pas si systématique que, que ça. Je pense que si vous voulez dans dans les livres on a dressé un portrait de l'enfant précoce euh qui est fait pour essayer d'amadouer euhh les, les enseignants en particulier, euh et les pouvoirs publics en général, pour faire comprendre que ces enfants sont en difficulté. Donc on avait tendance, en tout cas dans les les premiers livres, à un peu les caricaturer. ...

D'accord.

Mais euh mais donc, moi, par, par mon expérience, bon elle est pas euh universelle et puis euh et puis moi je trouve qu'en en tant que libérale je suis très très isolée. Je rêverais de pouvoir mettre tous mes, tous mes dossiers euhh en, dans un ordinateur et d'essayer d'en faire une étude.

Je, je c'est une ouverture ? (rires psy).

Mais voilà, euh je fais pas parti du sérail, ... donc euh je suis pas euh dans le, la sphère de Monsieur Grégoire, Jeanne Siaud-Facchin, je euh donc, bon, je fais mon petit boulot, dans mon coin, toute seule !

Vous travaillez avec eux depuis combien de temps ? Avec eux ? Avec des jeunes comme ça ?

Ça fait combien de temps que vous croisez avec votre expérience ?

Ça fait depuis, depuis 2000 depuis... non, ça fait 12 ans

D'accord donc c'est vraiment sur une pratique de terrain avec eux.

Oui.

Plus des participations à des conférences.

Voilà !

Vous prenez qu'en même la parole ?

Oui un petit peu, pas tout le temps (rires) J'écoute plus que je ne prends la parole mais il m'arrive d'être invitée à prendre la parole oui ! D'être invitée pour prendre la parole !

Euh je peux vous demander également votre date de naissance ?

1956.

Pour avoir des indications bien précises.

Et ça c'est dommage de ne pas pouvoir exploiter tous le matériel que j'ai parce que euh, je je recoupe dans ma tête si vous voulez. Je, je, c'est en me souvenant de tel et tel dossier euh c'est, c'est voilà c'est tout ce que on appelle l'expérience clinique quoi ! Mais j'aimerais bien pouvoir avoir des chiffres purs et durs

D'accord, et bien j'espère que mon mémoire va vous en fournir !

Ben j'espère.

En tout cas la bibliographie, car c'est un mémoire qui est quand même réduit à une quarantaine de pages alors sur ce sujet là : qui porte sur la perception en fait par les praticiens qui sont importants au niveau scolaire parce que je suis en Sciences de l'éducation. Parce que c'est quand même la première étape. C'est à partir du moment où il y a une reconnaissance de ces enfants là que, dans le système scolaire, ils peuvent au moins être pris en compte oui et c'est vraiment, ce qui m'intéressait c'est d'aller toucher le premier maillon onh, onh, dans un deuxième temps c'est vrai que j'aimerais pouvoir m'intéresser plus à l'enseignement euh en proposant des pédagogies adaptées oui voilà onh sur les recherches qui sont validées par les psychologues qui connaissent. Donc un échantillon homogène.

onh, onh mais est ce qu'on enseigne aux aux enseignants cette notion de précocité ?

Non, pas du tout. Pas du tout. Il y en a entre 2 et 5 par classe, ça dépend dans quelle région on se situe plus ou moins repérés, en général repérés parce que : à problèmes onh on n'imagine pas que les bons élèves puissent avoir des problèmes onh et euh l'enseignant est démuni, sur une classe de 30 à 36 élèves, pour gérer ces enfants-là ! Alors certains vont venir se former, par nécessité parce qu'ils ont eux même des enfants qui le sont. Qu'ils le sont peut-être eux même, euh du coup ça les intéresse, ils s'impliquent et ils se remettent en question. Onh, onh.

Du coup ils n'évacuent pas le problème. Oui.

De toute façon, tout, tout, toute particularité d'un enfant dans, dans une classe de 30 à 36 élèves on de toute façon on n'a pas trouvé vraiment de vraie pédagogie euh euh différenciée. Euh, c'est pas évident du tout à gérer.

Alors c'est vrai que sur les pédagogies il y a une contre recommandation moi je vais travailler avec la pédagogie de la gestion mentale, de préférence avec des jeunes hem parce que pour moi c'est la pédagogie la plus complète par rapport à toutes les autres pédagogies qui vont

correspondre à un profil onh, onh là, pour moi, la gestion mentale va être l'occasion d'autres recherches hein mais c'est une pédagogie qui est générale à tous les profils onh, onh. Voilà.

Oui tout à fait !

Donc je suis tout à fait prête à vous en parler d'avantage. (Rires psy) **Mais c'est vrai que ce n'est pas l'objet de ce mémoire. En tout cas je vous remercie pour votre participation parce que je pense que, si ça a bien marché, j'ai tout ce qu'il me faut.** Ah bon ? **Oui** (rires psy) ah ! **Donc je vais couper l'enregistrement.**

Psychologue 4 (P4) :

Voilà ! L'objet donc de cet entretien ce sera un entretien euh semi-directif donc je vais vous mettre un peu dans des grands cadres si non on ne s'en sort plus avec les les enfants à haut potentiel. Hmm bien sûr. Est-ce que vous avez bien reçu la lettre et vous êtes d'accord avec (*coupure tel*) Alors, les noms effectivement euh vous aurez un numéro donc le contenu de la lettre établit un peu onh onh le cadre de la recherche donc je m'intéresse aux intel à l'intelligence des hauts potentiels oui. Hauts potentiels parce qu'en France on va dire intellectuellement précoces. Ça ne vous gêne pas ? Surdoués Oui en général j'emploie beaucoup le terme haut potentiel, c'est sure. **Oui d'accord, donc je vais partir sur les hauts potentiels euh mais ce qui m'intéressait dans le cadre de ma recherche c'est d'aller d'aller voir des praticiens, qui sont habitués à travailler avec ces enfants-là oui pour avoir, une approche spécifique, de ces enfants-là au travers du regard des praticiens c'qui ... élimine pour moi beaucoup de psychologues en CMPP qui eux en fait vont rester sur des normes standards onh et moi je vais interroger en fait la norme telle que vous la percevez-vous, donc ce qui m'intéresse c'est c'est également les valeurs les croyances et les interprétations de ces enfants que vous allez avoir. Ensuite je vais comparer avec différentes ... autres façons de voir oui pour essayer euh d'adapt d'adapter éventuellement dans le cadre des Sciences de l'éducation, puisque je suis en Sciences de l'éducation, d'accord, une pédagogie adaptée à ces enfants onh onh d'accord dans le long terme quand je serai euh (rires) vers d'autres types de recherche mais c'est le premier maillon en fin de compte pour qu'il y est une reconnaissance pédagogique : c'est l'avis de ces psychologues-là onh onh d'accord Si ces enfants vont voir un psychologue lambda, ils seront peut-être pas reconnus, et déterminés sous une forme de handicap oui ? Effectivement c'est euh c'est ce qu'il y a c'est ce qui arrive à quoi il est confronté voilà hmm **Donc ça va être un entretien d'environ mmm 35 - 45 minutes d'accord ça dépend à quelle vitesse nous nous exprimons (rires) ça va. Bon j'avais bloqué 1h donc c'est bon D'accord !****

Euhh donc mon premier grand thème que j'aimerais aborder avec vous oui c'est qu'est ce qui fait que des enfants viennent vous voir ?

... (soupir) euh je n'sais pas, il faut euh ... repartir, peut-être, du début ... donc euh quand, j'ai commencé à travailler, donc, dans les années, 80 (toux) j'ai, j'ai pratiqué, et je pratique toujours une méthode psychothérapique qui utilise les bilans psychologiques. On fait des bilans psychologiques complets avec test d'évaluation et test projectif ... euhm et ... plusieurs fois j'ai eu des enfants qu'on m'amenait en échec scolaire avec des QI de 130, 140 donc euh, ça m'a questionné ... euh j'ai cherché la littérature comme vous l'avez vu y a pas beaucoup de choses en France et à l'époque y

en avait encore beaucoup moins, et euh je n'ai trouvé que le livre de Chauvin pour les enfants surdoués qui m'a un peu éclairée (respiration) mais bon j'en étais restée là et, c'est par hasard une maman de tout manière on pourrait, peut-être, aller la voir C'est X qui m'a amené ses enfants à tester en me disant moi y a une colonie de vacances pour enfants précoces il faut un test pour y être, bon j'ai testé ils étaient au-dessus de 130 bon (toux) donc c'est comme ça que j'ai euh approché ces enfants-là de manière totalement indirecte ptt et euh en quatre, vingt, douze, je pense, X elle m' a rappelée en me disant « voilà Sophie Côte a a été la première (respiration) proviseur de collège, à avoir créé, une classe d'enfants précoces dans le public ! Hein, jusqu'à présent euh elle était encore en place en fonction, elle l'a fait très discrètement là elle va prendre sa retraite elle va ouvrir une association est-ce que vous voulez bien être la psychologue de l'association parce que la psychologue avec qui elle travaille est pas contente d'elle donc elle euh » hhh Bon j'ai dit oui pourquoi pas. J'ai eu à tester un ou deux enfants précoces par an voilà c'est tout c'est sympa et puis c'est reposant quand même un test avec des enfants qui vont à 100 à l'heure c'est du régal quoi! Quand on a plutôt l'habitude d'enfants qui sont inhibés c'est bien. ... Donc j'ai dit okay et effectivement ça a été, y en a eu 2, quoi j'ai pu faire trois ou quatre tests ... et y a eu la marche du siècle, en mille neuf cent quatre-vingt-quatorze, je me souviens très bien d'un mercredi en matinée ... euh donc euh, je crois que je devais avoir des rendez-vous le jeudi ou c'est le mardi soir et j'avais des rendez-vous le mercredi à partir de 8 heure du matin le téléphone n'a pas arrêté de sonner j'ai cru que j'allais devenir : cinglée de toute la France des gens qui appelaient euh « enfin on a compris, on pense que notre fils c'est pour ça qu'il est en échec scolaire il faut tester mais seulement il y a aucune psychologue pour tester ». Les psychologues ont été longtemps du côté psychanalyse et les tests c'est pff C'est c'est mettre les gens dans des cases, c'est chiffré et l'horreur ! C'est pour ça que ça m'amuse quand vous me disiez que maintenant y a des chiffres partout dans un mémoire de psychologues (rires) ça c'est l'ironie de la vie ! Ça me réjouira toujours ! Bon enfin bref, donc euh ben euh j'ai fait appel au petit groupe euh auquel j'appartiens. Là on se connaît depuis des années, on travaille sur la même méthode, hhh disons qu'il veut bien m'aider parce que là en ce moment on n'y arrivera pas. Donc euh ben X n'est pas venue tout de suite parce que ses enfants n'étaient pas ... à l'époque donc elle était un peu débordée donc j'ai eu, 2, 3 ; 3 collègues qui m'ont dit « okay ça nous intéresse » et puis et puis et puis apparemment pendant je sais pas tout tout prat pratiquement mi-mai jusqu'à juillet on a pas arrêté et puis à la rentrée ça à continuer (respiration) donc euh après y a eu euhm pttt euhm X, elle travaille sur Versailles, qui a fait psychopratt, elle, donc y a des ... des guides des anciens élèves donc ben euh elle a contacté, elle a envoyé des mails à tout le monde pour que voir des psychologues qui pouvaient être éventuellement en province et qui acceptaient de tester aux conditions de l'AFEP c'est-à-dire avec euh, un tarif raisonnable, le fait de donner des résultats qu'il y est un compte rendu

d'expliquer etc. Y a toujours la charte des psychologues de L'AFEP, c'est pour ça que certaines en sorte parce que la charte ça leur va plus ptt. (respiration, respiration) Donc après c'est simple hein ça fait, boule de neige, donc maintenant je ne suis plus la seule ch'ai pas y a une centaine de psychologues en France, au moins, je pense, euh, parce que c'est quand même un très très bon moyen de se faire de la clientèle moi j'y pensais pas quand je l'ai fait j'ai eu l'impression d'être transportée d'un seul coup sur une énorme vague, j'ai pas compris du tout ! Je pensais que les précoces 2% c'était donc 2% de mon travail pas du tout ç'a été l'inverse ! (toux) euhh ... oui allez.

Donc c'est plus le bouche à oreille onh, les médias quand même onh, et les démarches des parents.

Voilà les médias, euh le bouche à oreille, et aussi euh, ce, que, ça, à apporter, aux spécialistes ! C'est-à-dire euh les orthophonistes les psychomotriciennes les médecins généralistes (respiration) les enseignants euhm ... maintenant, et puis notamment aussi le docteur Buissonière qui euh qui travaille à la clinique de Parly 2 sur les enfants hyperactifs et qui régulièrement s'il a un enfant hyperactif il demandait s à vérifier si c'est pas un précoce et on est en train de lui mettre du médicament alors qu'il faut juste le nourrir intellectuellement moi je hhh

Donc il y a un travail en réseau.

Oui, oui. Tout à fait. On est sur un quelque chose de ... le test ! ... c'est un excellent outil, qui apporte beaucoup d'éléments sur 1h ... sur euh le comportement de l'enfant euh sa maturité sa nervosité son manque de confiance en lui euh le fait qu'il soit à l'aise en verbale ou pas du tout euh qu'il utilise (interruption tel) qu'il utilise des mots d'enfant ou des mots d'adulte euh son aisance manuelle c'est un outil remarquable et du coup ptt euh l'autre point positif que j'ai vu c'est que ça a donné en France une autre image de la psychologie et en conséquences, beaucoup moins de pertes, c'est-à-dire que les gens viennent pour un test on va pas leur dire je suis une mauvaise mère vous êtes un mauvais père. Bon on passe le test et on explique voilà votre enfant a des difficultés scolaires, ou il a des ou il est en crise ou euh écoutez il a des confusions de son avez-vous vu une orthophoniste et du coup souvent on teste des enfants qui ne sont pas précoces. J'en teste, de plus en plus et du coup euh les précoces qui m'arrivent maintenant c'est euh (respiration) soit des parents d'enfant précoce qui disent à une collègue euh « tu devrais quand même aller faire tester ton fils parce que ton fils ressemble beaucoup au mien ! » **Oui** euh c'est des médecins, qui vont, m'envoyer, un enfant précoce euh « ben ce bilan, il a le même profil allez faire le test ! » Ou orthophoniste ou psychomotricienne (respiration) ou des enseignants euh ... qui euh voulaient vérifier si enfin euh si c'est le cas et qui sont prêts à envisager un raccourcissement de cycle (baisse de ton / chuchotements) hhh c'est euh comme ça, maintenant, que les enfants, précoces, arrivent, ici. Ou, parfois, ils arrivent, euh encore euh comme c'était le cas avant, par des problèmes de comportements à l'école « il est rêveur il est jamais là euh il, il est agité il a des angoisses il

arrive pas à dormir le soir etc. qu'est-ce qui se passe » et bon alors on discute euh on fait deux ou trois séances notamment bon il faudrait juste et ça aussi on le propose aux parents évidemment et puis si c'est un enfant précoce du coup ça explique autrement quoi (baisse de ton / chuchotements) **onh.**

Et le test que vous pratiquez ? Moi, honnêtement, moi je m'intéresse plus à aux enfants scolarisés euh primaire-secondaire. Que quels tests vous pratiquez plus particulièrement euh sur ces enfants-là ? Donc parce qu'on à faire à des CP/ 6 ans puis on arrive sur des 18 ans quoi !

Ben disons que à partir du CP c'est euh le WISC, le WISC IV, il en est à sa 4^{ème} version, donc c'est c'est l'échelle de Wechsler et puis pour ceux de 18 ans c'est la WAIS hein Donc euh la WAIS elle vient de ressortir. J'avoue que je j'l'ai pas achetée, je crois que je l'achèterai pas d'abord parce que j'ai un certain âge et que je vais plus travailler 20 ans et que c'est quand même un gros investissement le test c'est, plus de 1000 euros, c'est une échelle d'intelligence et puis euh X justement elle l'a acheté elle n'a pas encore réussi à s'en servir elle dit qu' c'est très très différent thhh je me demande un peu parce que la WAIS je trouve que c'est un bon outil et quand on a un bon outil euh j'm'en j'm'en sépare pas. Le WISC c'est différent euh on voit beaucoup d'enfants et euh ... ptt euh ... y a souvent des des des enjeux de saut de classe etc. Là il faut l'outil qui vient d'être ré étalonné hein. Mais la WAIS ? Non.

Donc le passage WISC III - WISC IV est est in incontournable ?

Ah oui il est incontournable, surtout à cause des étalonnages alors, par contre, euh ça on en a beaucoup discuté entre nous notamment avec X. Ils ont enlevé des choses qui vraiment étaient riches mais ... c'est-à-dire qu'le le test, maintenant apporte plus d'éléments ... sc, utiles pour le scolaire, comme la concentration, la rapidité, et moins, d'éléments, cliniques ... et comme on est toutes des cliniciennes on est un peu frustrées par ça. Je ne sais pas si vous connaissez euh les deux (chuchotement).

Oui très bien disons que ça fait partie des fondement théoriques que je dois utiliser dans le cadre d'accord euh d'accord après l'étude des résultats. Vous savez que oui c'est le rapport du praticien au WISC IV qui va jouer oui puisqu'on est dans du chiffage oui et la question que j'allais vous poser est quand on est, dans d'une norme internationale à 130 chez enfants-là, donc tout rapport au test euh entre test et praticien et l'enfant c'est essentiel pour comprendre l'intelligence de du haut potentiel oui oui **Donc la question est de savoir comment vous percevez 1, la norme à 130. Quelles sont vos marges de manœuvre alors aux tests euh dans dans le compte rendu dans l'anamnèse alors par rapport à ce chiffage ?**

Alors globalement je considère, enfin je respecte le chiffage qui fait partie, vous êtes sûrement plus compétente que moi (chuchotement) notamment au niveau statistique et donc euh un enfant qui est au-dessus de 130 est précoce quoi ! Euh j'dirai que euh ... après, je peux, discuter, la précocité, à

partir, de : 120, en fonction, de la répartition des résultats. C'est-à-dire notamment un enfant qui à euh 130 en verbal 130 en performance euh 120 en mémoire et puis 80 en en vitesse de traitement pour moi c'est un précoce ! C'est un précoce dyspraxique (rires) en l'envoyant en psychomotricité mais c'est un précoce ! **Oui** euhm ... y a aussi, des cas avec euh j'sais pas 17, 18 aux similitudes 17, 18 aux cubes et puis une épreuve échouée qui fait baisser le résultat à savoir (raclement de gorge) c'est pareil ... je dis il y a des éléments de précocité et après le but euh c'est euh d'essayer de comprendre pourquoi, ces, décalages hein. (respiration) Donc au-dessus de 130 pour moi c'est : un précoce. Je dirais qu'entre 120 et 130 euh si il y a des notes vraiment exceptionnelles je, vais, analyser de toute façon j'analyse toujours tous les résultats mais dans ces cas-là particulièrement au niveau de la précocité en tout cas.

Et vous avez eu l'occasion de les retester alors après euh une thérapie ?

... Euh après une, thérapie ... directement de, moi ..., je n'crois pas ... par contre euh j'ai eu l'occasion de retester des enfants que j'avais testés moi, je n'pouvais pas dire ben c'est-à-dire « la psy n'a pas fait son boulot » hein ... hhh et, en trouvant, des écarts de 30 à 40 points.

En mieux ou en moins bien ?

Les 2 ! Les 2 c'est-à-dire que ... j'ai eu un enfant on l'a testé il était normal, ... alors il était jeune le WISC pour débutant il est dur, il est lourd, pour les petits de 6 à 8 ans. Et je l'ai retesté « ben écoutez voulez-vous qu'on refasse le test, hein » **Ben oui** C'était homogène à 130. Et d'autres, pour ... et ben y avait 130 et bien 3 ans après c'était redescendu à 110 ou 100, en-dessous de 110 quoi alors ... euh ... ce, j'ai ... euh ... y a toujours plein d'hypothèses possibles : la dépression ça c'est sure ça fait baisser tous les résultats parce que la dépression ralentit. Euh elle fait que on donne le minimum et si « ça je m'en fiche je réponds pas, je sais » donc ça c'est sure que l'enfant dépressif ça va être ... très très chuté L'enfant qu'on m'amène au test et puis on prévient pas la psychologue qu'il devait aller à l'anniversaire de son meilleur copain et qu'on l'a privé de son anniversaire parce que c'est le test on va dire que le test a toute les chances d'être raté ! Dans ces cas-là je vais souvent trois ans près on va trouver que (rires) Une bonne année on donne dans l'humour on va trouver le résultat ! Bon. Donc euh y a y a toutes les possibilités ! Et puis y a aussi le fait que enfin on constate tout le temps, le développement, n'est pas homogène. Le développement des enfants n'est pas homogène. Euh il y a des moments de poussée, des moments de, stagnation, des paliers puis ils re ils régressent incroyablement et puis les différents domaines à développer ne se développent pratiquement jamais en même temps. On peut pas faire grandir la socialisation et l'affectivité, euh les dents, l'ossature, euh la capacité physique etc. etc. donc euh on les prend à un moment donné avec le test et on a un stade d'évolution. Bon ! A ce moment-là ils peuvent être en avance en verbal et puis bon le manuel ça c'est pas au point et deux jours après ben ça y est il a récupéré en manuel il

est à l'aise oui ! Donc euh c'est ce qui fait la difficulté et l'intérêt aussi du test hein c'est ... on est sûre de de que le résultat montre un minima, le maximum on sait jamais.

Donc c'est un test qui donne une indication dans le présent oui avec euh beaucoup de restrictions en fonction de l'état psychologique euh de l'enfant oui euh donc beaucoup de prudence et ça implique de vous une interprétation et une vigilance constante Ah ! Oui toujours dans votre analyse oui toujours ! Oui oui et vous me parliez là, d'homogènes, et donc et et je conclus d'hétérogènes ! Oui donc euh est-ce que pour vous euh donc l'homogénéité et l'hétérogénéité c'est lié comme vous le disiez plutôt à une psychologie évolutive ... euhh

Alors, il y a le côté évolutif et il y a euh le côté personnalité autre que psy c'est-à-dire que ... vous avez, euh des enfants, qui sont, pas loin, de la dyspraxie donc qui d'un point de vue intellectuel vont être extrêmement brillants et je me souviens d'un qui avait 150 en verbal ce qui est vrai tout à fait exceptionnel (respiration) et quand il a fallu qu'il fasse les cubes mais euh il avait des gros doigts donc euh il les manipulait comme ça (démonstration) trois fois il m' a fait tomber les cubes forcément le chronomètre ben hhh et il avait au résultat ... euh je crois même qu'il était en dessous de la moyenne cubes ! ... Au au au bord de la dyspraxie et puis en graphisme c'était pareil de toute façon. Non ! Il était dyspraxique c'est pas au bord celui-là. Si vous voulez il l'était. Donc et celui-là bon je sais pas ce qu'il est devenu hein bon on a pas toujours de ... Mais en tout cas ce qui est sûr c'est qu'il a eu de la psychomotricité mais euh il restera euhh plus intellectuel que manuel ! Et on va pas le transformer en, en expert en dentelle ça c'est pas possible. Parce que déjà incapable de ses mains ben ça, ça se voit c'est c'est pas possible. Donc c'est très difficile à vivre ce genre de chose. Et il y a ceux qu'appelle euh les enfants montgolfières ! Ch'ai pas (prononciation très rapide), ce sont des enfants qui sont extrêmement intelligents et toujours dans les hautes sphères de la réflexion ça oui mais la vie quotidienne ça leur passe pff ... à côté, au-dessus, au-dessous. Les parents évidemment, ça les rends fous, et ils ont souvent aussi des ennuis avec les enseignants parce que, à l'oral se sont des enfants brillantissimes puis quand ils écrivent pff le professeur dit : « tu te fiches de moi ! ».

Alors pour vous il y a, plusieurs formes d'intelligences, ou une seule avec des variables ?

Ah ! Ah ça c'est la grande question ! Bon il n'y a pas que l'intelligence je crois c'est euh je ne sais pas si on vous à parler de Gardner et puis les 7 intelligences ? Bon, voilà. Moi euh fin moi je suis persuadée qu'il a raison, et euh fff quand on a la chance d'être à peu près au même niveau dans toutes les intelligences c'est vraiment là où on est... quand tout est homogène, une espèce d'harmonie. Ça m'est arrivé d'avoir des enfants ... j'en ai vu 2 ou 3, au tout début, de la détection, là, des gens qui sont venus en disant : « Bon ça fait longtemps qu'on le pense mais je voudrais vérifier » mais euh il n'y a aucun problème effectivement. Je me souviens d'un, c'était un gamin d'une beauté : de longs cheveux bouclés des yeux bleus ... c'est et avec une courtoisie une politesse

les tests étaient, « c'est pas vrai il a appris le texte par cœur avant de venir, c'est pas possible ! » Plein de copains, très bon en sport, musicien enfin le surdoué complet. Je je l'ai encore en tête et ça fait finalement ... presque euh ... oui ... 20, 25 ans qu'j'l'ai vu. Ceux-là euh ... ils ils sont bien partout mais ça c'est une personne sur euh je sais pas sur un million !

Oui parce qu'on présente souvent l'enfant surdoué ou l'adulte surdoué comme mal dans sa peau, différent Différent, oui ! Mal dans sa peau euh, en moyenne y a, euh l'AFEP avait fait une enquête euh au début en disant y a 1/3 des enfants précoces qui réussissent, 1/3 qui pfff pataugent euh et qui s'en sortent, et puis 1/3 en échec. Et euh je, très honnêtement, je n' peux pas croire ce genre de chose parce que le euh ptt la mesure a été faite sur des enfants dont les parents ont souscrits à l'association. Donc des parents qui d'une manière ou d'une autre se posent un questionnement et une inquiétude pour l'enfant donc, chez qui, la précocité ne se vivait pas très bien ! (respiration) Et je pense qu'il y a un certain nombre, il n'y en a pas énormément mais un certain nombre de parents qui ne feront jamais tester leurs enfants parce que, ce sont des enfants qui vont tout seul ! Ptt Ceux-là on ne les prend pas en compte donc on peut pas dire 1/3, 1/3, 1/3 je je je n'sais pas je pense que ça n'est pas (respiration) évaluable sauf à faire une phase d'enquête enfin qui couterait des fortunes. Je pense que fin c'est tout le problème des associations, les gens qui vont dans les associations après c'est c'est parce que ils ont besoin au moins d'un peu de soutien, de rencontres donc euh (respiration) c'est euhh ... c'est donc, pour moi hhh une population biaisée. ... Et on ne prend pas en compte euh les euhm ces précoces dont parfois j'entends parler par des enseignants etc. qui euh font leur chemin tout tout droit, qui ont plein de copains, qui sont bons en sport musique etc. comme j'en ai vu un ou deux au tout début quoi.

Donc pour vous il y a vraiment différents types d'enfants précoces. Et et j'aurais une question un peu dure c'est que : le test de Wechsler est quand même psychométrique oui donc vous m'avez cité Gardner oui qui est à l'opposé de la psychométrie donc vous quitter Spearman et euh et tout ce cette forme de chiffrage plutôt que et pour rejoindre en fait Gardner. J'en ai d'autres hein. J'ai Sternberg, Renzulli, c'est quand même l'objet du mémoire (rires).

On est en plein dedans (rires). Moi je m'en sors juste en disant que, alors bon pour moi on est loin de savoir tout alors il faut rester modeste. Donc il faut prendre les outils qui sont ... pertinents. Le Wechsler est vraiment un outil pertinent, mais, comme tous les outils, euh ben il a il a ses failles et surtout il a ses limites ! Il mesure ce que l'enfant peut donner au moment où on lui fait passer. Donc c'est un outil à manier avec précautions mais c'est pas parce que c'est à manier avec précaution qu'il ne faut pas s'en servir ce serait tellement dommage ! et euh fin surtout quand on le pratique depuis longtemps moi je le connaît par cœur souvent je ne lis même pas les consignes parce que ... et euh, quand on quand on les maîtrisent vraiment bien on peut n'être que dans l'observation, que dans l'écoute, que dans il fait ça il fait ça, comme ça c'est on compte-là sur une heure une quantité

extrêmement importante d'informations, que l'on discute ensuite avec les parents, et que justement, en plus, avec ce que disent les parents on peut faire euh ... ça le, par exemple, cas extrêmement classique je dis « votre enfant il a une excellente concentration parce que à la mémoire des chiffres etc. » « il a une très bonne mémoire y en a y a parce que les enseignants alors » ptt et du coup voilà ça permet de dire « Ecoutez la concentration c'est un ou c'est un outil et votre enfant il s'en sert si il voit l'intérêt de s'en servir si il voit pas l'intérêt de s'en servir parce qu'il a compris et puis il s'ennuie ça l'intéresse pas et ben il l'utilisera pas ça restera au placard c'est pas, parce que, il ne l'utilise pas qu'il ne l'a pas c'est pas la même chose ». Voyez ? Du coup euh ça permet, éventuellement, aux parents de trouver des phrases, d'aller en parler aux enseignants, etc. et de traiter la chose autrement. ...

Alors vous proposez quoi à ces parents euh ...

Ben si, si c'est par exemple euh le cas que je vous ai donné ben vous avez deux solutions bon euh ... ou bien vous allez en parler aux enseignants pour qu'ils s'arrangent pour donner des courts intéressants fin hhh j'pense pas qu'ça marche ! Ou si non il faut lui trouver une motivation autre et si ça doit être euh la fameuse carotte, vous lui mettez une carotte ! Et ça je le fais faire beaucoup hein sur une feuille de papier on met un trait au milieu et puis on met les notes hein donc voilà. Et alors, selon les parents toute note au-dessus de 15 vaut un euros etc. et (respiration) même à 15, 16 ans ça marche très bien ! Parce que au moins ils ont une motivation. Et que, la plupart des enfants ils travaillent pour faire plaisir aux parents, les précoces ils sont pas comme eux ... ils ont d'autres besoins que juste faire plaisir aux parents ... et ... comme, ça, ne les intéresse pas euh ... fin ils décrochent parce que en plus y a pas d'enjeux avant la seconde. Quand vous êtes en 6ème euh, le seul enjeu en fin d'année c'est de passer en 5ème. Un précoce un peu doué, comme ils sont un peu doué aussi psychologiquement dans dans la gestion des notes, il vous dira ça suffit si j'ai 11 de moyenne. Je vous assure que j'en ai vu qui réussissait à avoir juste 11 de moyenne Pas 10,9 pas 11,1 11 comment il fait ? Je sais pas. Mais il y arrive « pourquoi tu veux que j'fasse plus je passe ». Parce que y a qu'ça comme enjeu ! J'comprends pas pour les enfants comme ça c'est franchement ... Alors, au lycée ça va mieux parce que, l'enseignement, est un peu plus, intelligent, et parce que chaque année il y a un objectif en fin d'année : il y a l'orientation en fin de seconde, y a les baccalauréats en 1^{ère} en terminale plus les dossiers si on veut faire mathsup etc. donc là ça commence à devenir, plus intéressant que le collège pfff ... Le collège c'est le pire moment, toujours, pour tous les enfants mais alors les précoces eux bon c'est pas du tout (chuchotement / émotion).

Et est-ce que vous leurs leurs proposer des des tests complémentaires ? Des tests, vous me parliez des tests de personnalité ?

Alors euh je, je les propose, quand on pense, qu'il y a besoin, d'un suivi un soutien euh ... donc euh ... Soit c'est des enfants qui euh ont du mal à parler, qui racontent pas la moitié parce que si non la plus part des précoces sont des grands bavards donc euh il suffit de les assoir et puis de les écouter c'est bon (rires) : ils racontent, ils analysent, le gros avantage c'est que euh soit c'est les enfants vraiment perturbés euh ils tirent toujours partie de ce que vous leur dites. J'ai une maman qui me disait « c'est incroyable du moment où vous lui avez expliqué à quoi ça servait l'école, il a compris ... 7 ans il a compris, vraiment il a compris, oui d'accord. Okay il faut qu'j'y aille. Alors qu'avant c'était des crises pour y aller » C'est euhm il il tire parti vraiment des questions participantes et puis il vont au-delà. (respiration) Une séance avec eux ça vaut cinq séances avec un enfant normal à qui il faut répéter, à qui il faut, aider à la prise de conscience (brouhaha chuchotement). Les tests de personnalité parfois je les propose comme ça parce que euh ils ont envie d'essayer, ça fait partie des choses que je propose euh ou si ptt on pense quand même qu'il y a un léger déséquilibre. Donc c'est soit la recherche de soi surtout les grands adolescents, qui eux, sont contents, de partir, à la découverte d'eux même. Soit, on se pose des questions s'il y a des angoisses majeures, s'il y a des hhh une fragilité etc pour euh ... mais euh systématiquement non. Alors je sais qu'il y a beaucoup de ... psychologues qui disent qu'elles, ne peuvent, pas, faire un bilan intellectuel sans test projectif. C'est en général u une des raisons majeures pour lesquelles les psychologues quittent l'AFEP.

Je vais vous posez une question parce que j'ai étudié récemment une thèse de : Medhi Liratni qui déterminait des hauts potentiels intellectuels oui et des hauts potentiels créatifs. Euh est-ce que vous ne pensez pas que par les tests projectifs en fait on on faisait plus appel à l'imaginaire qu'un Wechsler ?

Ah oui. On fait plus appel à la créativité ça c'est sure euh le Rorchard, c'est, c'est un outil qui évalue très très bien la la créativité euh (toux) Et euh c'est pas la même chose d'être créatif et d'être précoce. On peut être les deux hein, on peut être l'un, on peut être l'autre mais ... y a ... le ... le ... le haut potentiel créatif ça se voit parfois enfin ça peut se deviner aux cubes souvent les enfants qui ont de très très bons résultats aux cubes sont des créatifs très souvent. Moi c'est ce que j'ai remarqué moi hein ! Quand en général après je, je l'évoque en disant là il a une excellente note etc. Ça veut dire qu'en élément logique il est dé, c'est c'est souvent le signe de créativité, les parents me disent « Ah, oui ! Il est créatif ». Oui. J'ai un petit garçon de 8 ans qui avait un un créé un distributeur de noisettes pour son écureuil. Un distributeur automatique avec la pédale et tout ... Y en a voilà c'est impressionnant c'est ... C'est toujours beau quand on voit ... la beauté, comme quand on voit quelqu'un de très beau quand on a une très belle intelligence c'est quelque chose aussi si, c'est une belle expérience. Alors (émotion).

Dans la mesure où on la laisse se développer c'est ça ?

Ah ben oui oui ça évidemment !

Oui.

Ça c'est donc ça c'est une autre histoire.

Donc en fait l'expérience que vous avez de ces enfants-là va être plus dans votre pratique, avec ces souvenirs et ces cas oui qui vous ont interpellés, que euh par une formation spécifique Ah ! Oui Oui bah fin je j'n'ai eu aucune formation dans ... j'ai fait mes formations par saucissonnage : j'ai fait ... ma licence, à Lille donc en soixante ... dix à l'époque c'était Monsieur Y (Lieuly ?) Donc on a surtout étudié l'attention euh, la mémoire euh, c'était très cognitif ... et j'ai dû avoir un maximum d'une dizaine d'heures de Rorhard bon très bien après ce là je déménage dans la région parisienne où là il faut tout de même que je complète et puis là ben à Nanterre, Nanterre c'est que psychanalytique, c'est pénible donc on m'a dit ben il faut que vous fassiez, deux certificats : un certificat avant de pouvoir vous inscrire en maîtrise bon, d'accord, merci ! Et puis euh donc là j'ai réappris tout la clinique que j'avais pratiquement jamais travaillée ... Euh j'ai étudié les tests notamment forcément à Lille ... un, tout petit peu, à Nanterre ... mais jamais, personne, n'a évoqué le sujet des enfants précoces jamais ça c'est euh ça ... ça n'existe pas un enfant précoce dans une faculté hein je ne sais pas parce qu'en plus chaque fac a sa couleur, sa ... mais ... moi c'est quand euh ... quand j'ai été confrontée dans la clinique que je me suis dit qu'il y a quelque chose qu'il faut que je fouille parce que je ne comprends pas. La seule chose qu'on m'a apprise sur l'école c'est qu'c'était la réussite aux tests est corrélée à la réussite scolaire. Bien. La corrélation est forte. Ah oui ! Ben alors pourquoi un enfant, deux enfants, trois enfants qui ont d'excellents tests et qui sont en échec scolaire. Je comprends, pas. C'est sur cette interrogation là que je suis partie, que je suis allée chercher des livres, que je n'ai trouvé que celui de Chauvin et ensuite l'A l'ALREP qui avait cette colonie de vacances pour précoces qui ont commencé à m'en parler à m'expliquer *etc.* et puis et puis après euh derrière Sophie Cote y a, et sa classe pour enfants précoces. C'est que dans la pratique, pratiquement.

En pratique mais aussi pratique littéraire et aujourd'hui vous continuez à lire dessus, vous allez faire des recherches également ?

Euh je, oui j'ai lu pratiquement euh peut-être pas tous les livres parce que maintenant il y en a beaucoup beaucoup de parut mais Jeanne Siaud-Facchin ça fait partie des livres les meilleurs sur le cas, sur les précoces. Ceux de Sophie Côte ... ceux, d'Arielle, Adda. Bon je, puis bon j'ai j'ai beaucoup participé au congrès ... euh ... j'en ai fait plusieurs en province euh ... quand il y a le colloque à Paris euh j'y vais ! Donc, c'est surtout, mais en lecture, maintenant, j'ai un peu décroché parce que, ben il y a beaucoup de redites forcément quand on a beaucoup lu là-dessus après ptt plus d'éléments nouveaux par rapport à ce que j'ai pu lire.

Vous me parliez de Gardner ?

Ah oui oui oui ! Ben Gardner, euh pourquoi j'ai lu Gardner parce que ... ptt euh je suis allée pff il y a 15 ans ... au congrès, déjà de l'association, européenne, des précoces, qui avait lieu à Vienne. Donc c'était pendant, trois, jours ... et il y avait euh ... alors est-ce que c'était lui, qui présentait ou, un d'ses élèves, enfin qui présentait tout son travail et ... notamment aussi toute la recherche qu'il avait fait pour montrer que toute personne pouvait devenir un expert dans son domaine à condition de travailler 10 000 heures.

Mais vous êtes sortie de France. C'est pas, c'est vrai qu'c'est pas, Gardner, on en entend beaucoup parler en France, c'est plus en Amérique.

Ah oui ! Je pense en France c'est pas, ça a pas beaucoup pris. Donc on était à Vienne. C'était un congrès des saints qui étaient affiliés à l'AFEP. C'est tout. Mais euh moi j'ai lu le livre qui est extrêmement lourd à lire mais euh hhh je l'ai trouvé très pertinent et euh et je pense qu'effectivement car je crois qu'il a raison ... alors c'est pareil est-ce qu'elles sont indep ou (brouhaha). ...

Ça a influencé votre euh votre, jugement, des tests ?

Euh euhm pas là ... hmff ... peut-être ça m'a aidée à emh à mieux gérer l'hétérogénéité des résultats et à expliquer aux parents parce que ... euhm ... les parents quand ils viennent euhm veulent le résultat du test, le chiffre les intéressent, mais fondamentalement c'est pas ça qu'ils viennent chercher, c'est : comment ; faire avec mon enfant ? C'est ça qu'ils veulent ! Mettons qu'il ait 135 ou 137, ça, ils s'en fichent complètement. Mais qu'on leurs dise, voilà, il faut faire attention à telle chose, il faut que vous en parliez aux enseignants s'ils le veulent, qu'ils aillent plus vite ou il faut faire sachez que c'est des enfants qui argumentent tout le temps donc ne vous laissez pas prendre au piège *etc.* enfin voilà ! C'est, c'est ça qu'ils attendent. Et euh, le, le fait de d'avoir cette espèce d'ouverture sur euh y a pas, qu'une intelligence y 'en a, plusieurs, ça... ça aide ça explique euhh j'trouve ça explique mieux la diversité humaine. S'il y a une chose que qui me sidère à chaque fois c'est la diversité humaine et encore, je travaille à La Celle Saint Cloud depuis 30 ans donc j'ai, j'ai déjà une population extrêmement restreinte quand même hein, et pourtant j'ai à chaque fois l'impression de découvrir en effet en passant des individus je me dis qu'est-ce que c'est qu'ce truc ? Je ... euh je ne peux pas imaginer ce qui se se passerait si du coup j'allais travailler ch'sais pas à Bruxelles, euh à Munich, hhh juste dans un autre quartier quoi !

Vous êtes dans une approche phénoménologique ?

Rires (brouhaha).

C'est les cas particuliers en fait. Prendre la personne en tant qu'individu, le cas particulier et, observer son enrichissement, enfin l'enrichissement de cette personne telle qu'elle est là, sans la comparer onh onh sans la caser c'est ça ?

Oui. Mais oui c'est euh c'est pas (chuchotements) C'est je trouve ça merveilleux d'être payée pour faire ce qu'on aime ça fait quand même, le luxe absolu ! Alors bon oui.

Honnêtement, je pense qu'on a fait vraiment là le tour des questions que j'avais à vous poser je vous remercie infiniment parce que c'est, c'est, cette approche-là est est cadre beaucoup avec l'objet de mes recherches et également avec ce que je fais parce que je ne vous ai pas tout dit mais je vous en parlerai hors enregistrement.

D'accord !

(Brouhaha) Oui, s'il vous plait. Merci.

Psychologue 5 (P5) :

Le cadre de la recherche est en sciences de l'éducation d'accord vous avez bien reçu ma lettre qui expliquait oui oui je l'ai conservée, je n'sais plus où je l'ai mis (recherche) vous pouvez en avoir un double (découverte de la lettre) En fait ma démarche c'était, donc, je m'inscris en sciences de l'éducation et pas en psychologie même s'il y a une dominante psychologique euhm Ce qui m'intéresse, en fait, c'est de travailler euh en pédagogie avec ces enfants-là avec une pédagogie adaptée. La première étape en fait à ce niveau-là c'est euh en général un test de **QI onh fait par un psychologue onh onh à partir de ce moment-là il y a des dispositions pédagogiques qui peuvent être prises, avec ces enfants. Moi je travaille surtout en gestion mentale donc euh ah oui ! Je suis orthopédagogue d'accord je suis orthopédagogue professionnellement, professeur et donc je fais un master en sciences de l'éducation à la faculté de Rouen.**

Orthopédagogue euh c'est une formation d'orthophoniste c'est? **Non pas du tout, c'est une formation canadienne à l'origine. Ah oui ! C'est une intitulée canadienne, au Canada. Euh des orthopédagogues se sont des personnes qui sont susceptibles d'accompagner des enfants dans leurs apprentissages à l'école. Euh ça c'est l'approche canadienne onh ohn Aujourd'hui en pédagogie, en science de l'éducation euh on recherche de plus en plus une pédagogie différenciée onh onh On part du principe que cette pédagogie est centrée sur l'enfant euh ça impliquerait c'est les recherches en laboratoire aujourd'hui : un accompagnement des parents, une découverte cognitive de l'enfant en introspection fait par lui-même donc le guidé dans sa cognition personnelle onh onh euh et après lui proposé parce qu'on est enseignant quand même, des méthodes qui peuvent lui correspondre, et qui pourrait en fait é épanouir dans le système scolaire D'accord Pour l'instant il n'y a pas d'impact sur la formation des enseignants Oui d'accord Je ne suis pas contre faire ça aussi onh onh . Donc ce mémoire s'inscrit vraiment dans une future pédagogie sur cet enfant là mais à la base le thème de ce mémoire, donc, c'est euh d'interroger les psychologues onh qui connaissent ces enfants-là, dans leur pratique, pour, comprendre en fait, la perception des psychologues euh de l'intelligence de ces enfants d'accord et quelles sont les marges qu'ils peuvent avoir eux dans leur compréhension en fonction de leurs croyances des valeurs qu'ils ont euh de leur parcours onh onh d'accord vaste sujet !(Rires) Oui, en fait la consigne de base donc c'est comment vous comprenez l'intelligence de ces enfants-là, quel parcours vous avez fait pour les comprendre et euh comment euh euhhh pouvez-vous donc interpréter ces intelligences en fonction de vos connaissances et, et de votre expérience onh onh hein d'accord donc ça va être un entretien semi-directif parce que j'ai quand même des grands thèmes à voir onh il va durer environ 40**

mn onh ça dépend parce que je suis bavarde disons c'est entre 35 et 45 mn à peu près parce que c'est ce que j'ai pu voir si vous voulez avec avec les autres personnes que j'ai interrogées déjà euh et euh donc on va aborder différents thèmes onh onh.

La première question que je vais vous poser quand même c'est qu'est ce qui amène les enfants, ces enfants-là chez vous ? Quel est, quelle est la démarche à l'origine en fait d'une consultation ?

Euhh le motif ou eu fff la plupart du temps c'est quand même une plainte scolaire moi j' dirais euh c'est-à-dire euhhh des enfants ... qui se ... c'est très variable j' aurais dû faire des statistiques sur tous mes dossiers (rires) En général c'est des enfants qui s' adaptent pas toujours au système scolaire français actuel de l' éducation national qui est quand même beaucoup fait euh pour les enfants qui sont bien dans les cases, bien dans la norme et euh et donc ça peut être des enfants euh ben qui commencent un peu à décrocher parfois ou qui ou qui ont pas envie d' aller à l' école ou qui ont des plaintes euh psychosomatiques parfois ou euh qui s' ennuient c' est souvent ça après euh euh ça peut être euh sur le, sur le, l' impulsion des enseignants, qui ont remarqués des choses et qui se posent des questions et qui veulent avoir un appuis plus objectif extérieur euhhh un peu de tout ça après parfois le médecin scolaire, le psychologue scolaire ou alors c' est des enfants qui ont eu qui peuvent avoir un suivi d' orthophonie de psychomot ou ou autre et qui ... et ça c' est les professionnels qui envoient vers les psychologues mais bon ... en tout cas c' est quand même la plus part du temps euhhh euh lié au scolaire quoi !

Donc ce sont des enfants euh qui, en temps normal, dans la vie quotidienne, ne présentent pas de troubles particuliers mais qui posent plus de difficultés en fait dans un plan scolaire.

Je trouve que, ils peuvent poser des difficultés dans la vie normale mais j' dirais que le motif premier pour lequel les, les parents l' amène c' est quelque chose euh qui, qui va pas comme il faut à l' école quoi en gros. Euh après il y a toujours euh les enfants qui en effet roulent à l' école et sont très scolaire etc. mais c' est pas la majorité des enfants euh qui ont eu un diagnostic de précocité.

D' accord et euh ces enfants-là quand ils arrivent euh chez vous, ils sont prévenus comment se passe la, la rencontre avec le psychologue ?

Oui moi au téléphone je je raconte toujours au parent qui prend rendez vous le déroulement de, du rendez-vous. Je moi je prends deux heures et demi de rendez-vous je raconte qu' au début on fait un entretien pour reprendre le parcours de l' enfant pour qu' on lui explique un petit peu pourquoi il vient etc . et que je vais rester seule avec l' enfant durant la passation des tests qui va durer euh autour de 1 heure et demi et puis après pendant l' entretien avec les parents où se situent les résultats poser leurs questions etc donc je, j' dis ça au téléphone après parfois il y a des parent qui se met « qu' est-ce que je dois lui dire à mon enfant » donc je leur dit souvent euhh de dire que euhhh qu' ils vont faire les, des petits exercices sous formes de jeux euh pour voir un petit peu

comment comment ils réfléchissent euhh là où sont leurs points forts là où sont leurs points éventuellement plus faibles et comment on peut les aider pour que ça, ça se passe bien pour eux donc soit dans la vie ou dans la scolarité. Donc euh voilà après ils disent ch'sais pas ce qu'ils disent mais tous ce qui, en tout cas moi je commence toujours mon entretien avec un enfant quelque soit son âge d'ailleurs qu'il soit plus petit ou même un peu plus grand euh par me présenter déjà et euh et hem et en lui disant « est-ce que tu sais pourquoi est-ce que tu viens me voir » et et là c'est rigolo parce qu'on a des réponses assez variées en fait euh souvent le parent dit « mais sis si je t'ai expliqué » (rires) et en fait l'enfant ou il sait pas ou il dit « ch'ai plus » ou il dit un truc euh parfois à coté euhhh et c'est assez intéressant d'ailleurs parce que parfois il me dit « parce que euh, parce que euh, parce que « ça ne va pas avec mon frère » ou parce que se se réduire autour de l'école et hmm et euhm et puis y en a certains qui disent « je sais que je vais faire des exercices avec toi » et donc euh ptt je commence toujours par savoir ce qui veut ce qui ce qui pourquoi il vient et je lui réexplique que on va d'abord discuter avec son papa et sa maman , il est présent, on va parler de lui et puis après il va rester avec moi et et après une fois qu'on aura fini son parents ou ses parent reviendront on a (peu claire à l'enregistrement) Voilà on met les étapes pour que l'enfant se repère aussi et qu'il sache que il y a un moment aussi où il y aura une séparation avec le parent et qu'il restera seul avec moi parce qu'il y a important à dire pour les plus petits parce que parfois c'est un peu plus difficiles pour eux de se séparer mais globalement ça se passe quand même toujours très bien et y a pas de pas de souci quoi.

Et ils sont intéressés par le test que vous faites ?

Ouai ouai ouai. En général ils sont même hem très intéressés euhh les plus jeunes avec le WPPSI euh euh parfois euh ben ceux qui ont un peu de, de souci d'attention ou qui sont encore beaucoup dans une agitation des choses comme ça ils ont parfois un peu de mal à rester tout le temps assis donc euhh c'est faire en sorte que ça se passe le mieux possible, on les mets dans les meilleurs conditions mais globalement ils accrochent très très bien euhmm même pour les plus grands c'est quand même très ludique hein comme tests euhh je, puis assez varié euh je trouve qu'on passe vraiment d'un d'un domaine à un autre on n'a pas le temps de s'ennuyer en tout cas moi je n'm'ennuie pas (ébauche de rire) et l'enfant j'trouve accroche bien d'ailleurs parfois qu'en je revois les enfants après parce que y a besoin d'un suivi ou autre hemm souvent ils me les redemandent ils me disent « on fait pas les exercices aujourd'hui ? » (rires) ce sont des batteries en général sauf si on les reteste des années après mais euh euhm mais en général ouai ils accrochent bien et quand le parents revient après les test je, j leur dis « Euh que va-t-on raconter à ton papa » « que va-t-on raconter à ta maman » « qu'est-ce que tu veux raconter en premier » et puis voilà ils racontent euh souvent les cubes d'ailleurs parce qu'ils accrochent bien sur les cubes c'est plus l'épreuve euhh mais ça peut-être autre chose sur des épreuves chronométrées ou sur des images. En

tous cas ils retiennent des choses quoi quand on en vient à raconter aux parents on voit qu'ils sont en général assez intéressés quand même.

Et quel test alors, parce que moi je m'intéresse plus au 6, on va dire au oui au primaire au secondaire puis que je suis dans un milieu scolaire onh onh donc je, c'est vrai que c'est plus par rapport, par rapport à eux ! Vous pratiquer quels tests avec ces enfants-là ?

Euh à partir de 6 ans c'est le WISC IV en fait qu'on pratique, jusqu'à 16 ans, 16 ans et 8 mois euh ça dépend euh y a le motif de la demande c'est vrai que si c'est pour une demande de précocité, de diagnostic en tous cas et qu'ils ont 16 ans 16 ans ½ parfois je les oriente vers quelqu'un qui fait la, la la enfin qui fait euh tout le test adulte parce que parfois euh il est un peu, il est un peu plafonné mais euh euh enfin voilà le test du mode de fonctionnement intellectuel pour un enfant scolaire à partir de 6 ans c'est le, c'est le WISC IV. Euh quand il a 6 ans tout juste et qu'il est encore en grande section parfois je fais la WPPSI quand même parce que la WPPSI va jusqu'à 7 ans 3 mois donc euhh voilà autour de de 6 ans ça dépend aussi pourquoi il vient. Si c'est pour un QI de précocité en général il s'adapte bien au WISC mais si c'est pour des difficultés scolaires euh souvent c'est plutôt le WPPSI qui est un peu plus accrocheur et et moins long aussi à faire passer.

D'accord. Et à l'issue de ... ce test en fait euh comment percevez-vous l'intelligence de cet enfant à travers le test ?

Ben l'intelligence c'est c'est un peu vague euh moi j'dirai qu'on, qu'on comprend un peu, fin un peu ça dépend, euh un mode de fonctionnement intellectuel qu'une intelligence parce que elles peuvent être variées enfin multiples en tout cas, un mode de fonctionnement intellectuel euh déjà on regarde eu euh dans sa globalité si en effet il est plutôt homogène ou s'il y a des fortes hétérogénéités euh et puis après on s'attache, à regarder chaque chaque euh chaque test chaque épreuve je veux dire euh pour voir un petit peu comment il a il a mobilisé ses ses compétences sur chaque épreuves et puis euh ben l'analyse de chaque indice euh mmm et puis mmm on a pas forcément tout, tout, fin on sait pas tout forcément après un WISC IV donc euh euh après on selon le profil on va orienter euh vers d'autres professionnels euhhmm voilà si si y a par exemple euh des des suspicions de ben de troubles de l'attention je vais l'orienter vers un neuro ou un pédo-psy il y a y a des circrc, euh donc des choses euh moi je fais pas des tests neuro sur l'attention stricte, sur sur la mémoire des choses comme ça donc euh il faut avoir une une attention un peu plus fine la dessus puis y a des choses euh plus euh mmm qui relève plus d'un psychomotricien ou d'un ortho donc après on va affiner des des choses qu'on sent un petit peu mais que seul le WISC IV va pas forcément euh poser le diagnostic enfin il faut avoir un plus d'éléments pour euh pour être sure de de ce qu'on avance donc on pose des pistes et après euh après on va explorer différentes choses parfois avec un médecin coordinateur qui va

D'accord. Vous me parliez de profils, de profils homogènes et de profils hétérogènes onh onh qu'est-ce que c'est qu'un profil homogène à l'issue d'un test par rapport à un profil hétérogène ?

Ben le profil euh homogène va être euh si l'enfant euh euhmm a à peu près investi l'ensemble de ses compétences de façon à dire selon les différents indices euh sans sans se regarder que les chiffres mais là là où il se trouve là dans la zone où vous regardez où il se trouve s'il a tout à peu près dans le supérieur bon voilà sans grand écart de point entre les différents indices euh à avec des notes voilà qui se ressemblent à peu près on va dire que c'est un profil plutôt homogène on va dire qu'il a bien investi l'ensemble de ses compétences il faut qu'on prenne de la même façon en fait. Hétérogène ça veut dire ben qu'il a des différences euh significatives entre différents indices euh parfois ça peut être hétérogène à l'intérieur même d'un seul indice mais ptt donc voilà ça montre des profils un peu dysharmoniques mais il faut euh c'est qui se passe. Pourquoi il investit moins certains domaines que d'autres pourquoi est-ce qu'il a des points un peu plus faibles et comprendre et pouvoir mieux orienter après.

Et quels sont les différents profils homogènes en fait ils sont ils sont, on se pose pas tellement de questions parce qu'il y a il y a une globalité onh onh. Et les profils hétérogènes qui apparaissent est-ce qu'ils sont tous similaires ou est-ce qu'il y a des différences entre eux ?

Ah je j'dois vous répondre par rapport au diagnostic de précocité intellectuelle ? **oui ce sera par rapport on reste sur la précocité** oui (brouhaha) oui voilà si non y a plein de choses mais euh si on reste euh sur la précocité intellectuelle euh euh fff régulièrement on voit quand même une vitesse de traitement un peu plus faible que le reste euh avec euh voilà un, souvent ça peut-être lié au geste graphique qui est un peu plus lent que la vitesse de raisonnement ... chez certains enfants euhh ce qui peut se voir aussi c'est le raisonnement perceptif euh qui est moins investi notamment avec l'épreuve des cubes, où on peut voir certaines choses de d'ordre dyspraxique oui mais pas toujours mais ça peut. Souvent chez le enfants précoces ben l'indice de la compréhension verbale est quand même très élevé euh notamment l'épreuve de similitudes même vocabulaire souvent compréhension euh c'est euhm globalement quand même un indice très très investi par les enfants précoces et voilà donc après il faut voir euh si si c'est des différences après qui qui sont significatives par rapport aux autres indices ou non euhhh ben j'dirai que ... dans le profil enfant précoce c'est quand même euh plus régulièrement la vitesse de traitement qui est un peu moins importante puis ouai parfois les cubes euh codes symboles qui peut voir des des problèmes d'ordre orthoptiste aussi des trucs comme ça.

Alors à partir de quand est-ce qu'on dit que le profil est hétérogène ?

Ben s'il, au niveau des scores les différences entre les différents indices y a ... un score euh moi j'fais la, j'fais la la cotation par l'ordinateur euh puisque qu'on a un CD de cotation et qu'en fait j'ai

même pas besoin de calculer il me dit : hétérogène homogène mais en gros c'est une différence de 15 - 16 points entre les différents indices euh qui peut montrer qu'il peut avoir une différence qu'on qu'on dit significative on va voir si si mmm enfin y a pas que le chiffre quoi on va voir aussi la façon dont l'enfant aussi à aborder l'épreuve euh. S'il s'est bien investi ou pas du tout euh si si c'est plus lié à des difficultés d'attention ou non ou si euh si euh voilà si il était fatigué ou pas Enfin on va aussi apporter toutes les données euh d'observation clinique qui vont être importantes aussi pour euh pour interpréter le test et justement les différences qu'il peut y avoir.

Quelle est, quelle est votre euh approche dans l'interprétation de ces tests-là ? Onh onh Est-ce que, la norme du QI à 130 pour vous euh vous contraint ? ou est-ce que pour vous c'est une référence qui vous aide en fait à l'interprétation de ces tests ?

Euhmm ... est ce j, ça donne une référence. Maintenant euh il il m'arrive aussi de de voir que c'est un profil d'enfant précoce, même s'il a pas 130. Euh parce que justement y a un, y a un impact euh à cause de troubles d'ordre dyspraxique du coup c'est chuté mais on voit bien que le fonctionnement est quand même euh à priori de d'enfant précoce alors moi du coup c'est vrai que dans le compte rendu je le note euh j'vous dit comment je fais la formulation mais parfois je marque qu'il y a des signes de précocité visibles dans le verbal mais que le diagnostic ne peut pas être clairement posé à cause de difficultés là etc. donc euh éventuellement un test sera à refaire après euh après deux ans ou même un an de rééducation dans le même domaine ... mais euhmm, théoriquement je vous assure si on suit les les manuels du du WISC euhhh on peut pas, calculer le QI, total, s'il y a trop d'hétérogénéité en fait je le calcule toujours pour voir un petit peu comment ça, ce que ça donne quoi mais euh je ne donne pas forcément dans le compte rendu si il est très hétérogène c'est vrai qu'il est pas valide quoi euh mais le la référence à 130 reste quand même pour moi une référence ouai sauf si, même si je vous dis il y a des exceptions euh ou je ou je vois qu'y a un fonctionnement de précoce même si euhh c'est pas tout à fait à 130 quoi.

D'accord donc le fonctionnement précoce hem ? Quand vous voyez un fonctionnement de précoce c'est euh à quel niveau du test ?

... ptt be C'est tout un ensemble de choses aussi euhmm c'est la façon dont il va raisonner souvent dans le verbal en effet qu'on qu'on voit euhh c'est la pertinence de ses de ses réponses aussi la façon dont il peut associer des choses euh euhhmm euhhh ouai c'est tout un ensemble de choses : ça rapidité de compréhension euh et puis euhmm souvent la mémoire aussi d'ailleurs euhh ben on sent des signes et puis des notes un peu hors normes dans toutes les les épreuves qu'on fait passer euh y a y a souvent euh euh quand même des résultats qui sont euh extrêmement élevés même s'il y en a d'autres qui sont moyens euh ou supérieur mais euh euh y a des choses qui se détachent particulièrement et du coup qui sont vraiment ouai hors hors-normes euhh fin vraiment très dans le très supérieur et on voit ces signes émergés alors qui voilà qui peuvent être couplées quand y a un

profil plutôt harmonieux mais qui peuvent émerger de façon plus ponctuelle quand quand le profil est un peu plus hétérogène quoi.

Donc avez-vous eu l'occasion d'en retester au bout de d'un certain nombre d'années parce que souvent on dit que le profil est stable, onh onh quand on reteste une personne ça reste la même chose onh onh et vous vous m'avez dit que, à partir du moment où il y avait eu une, **thérapie, derrière onh onh **adaptée à la pathologie** onh onh **potentielle** vous les avez retestés et **là** onh le test changeait ?**

Oui ! Oui oui je pense qu'en effet le les chiffres restent à peu près stable quand il y a un profil plutôt homogène et qu'il y a un développement psychologique harmonieux, qu'il est pas déprimé ou pas ou pas de complications dans sa vie perso personnelle euh à priori je dois dire ça reste stable euhh mais euh c'est vrai quand il y a un profil très hétérogène et qu'on va travaillé ch'ai pas sur un des aspects par exemple il va faire des rééducations chez un orthoptiste et du coup ça va augmenter sa vitesse de traitement ou ça va corriger euh quelque chose au niveau, au niveau visuelo-spatial ou il va faire ch'ai pas une douz de séance de psychomot et ça va corrigerr aussi certaines choses enfin ça va lui permettre de de d'investir quelque chose qu'il avait pas encore euh réussit à faire ou compris comment faire ou ou s'il y avait un trouble qu'il qu'il a été rééduqué ! Donc oui dans ces cas-là on voit quand même un un changement à ça, au niveau des résultats euh et c'est moi je trouve que c'est assez utile de retester après euh après travail fait hemm il faut laisser au moins une année entre deux test évidemment mais euh voilà quand y a un travail qui a été fait euh euh sur différents domaines qui étaient pas, qui étaient en décalage par rapport au reste euh on voit un profil qui vont qui devient un peu plus harmonieux quoi !

Et les pathologies alors vous m'avez parlé d'orthoptie beaucoup et de psychomotricité, c'est des pathologies qui émergent souvent le plus sur ces enfants-là ?

Ben sur les enfants hemm en précocité enfin qui sont précoces euh euh c'est quand même pas mal ça euhh parce qui sont fin sauf s'ils cumulent différentes choses qu'on peut avoir : les dyslexiques fréquence mode (rires) après c'est encore un profil un petit peu à part quoi mais dans la majorité des enfants précoces c'est un petit peu j'dirai leur pont un peu faible euhm souvent qui ont une vitesse de raisonnement extrêmement rapide et assez hors normes avec un une en effet des un geste graphique qui suit pas forcément ou alors une organisation spatiale qui suit pas forcément, ou alors en effet des troubles visio visio moteurs euhh au niveau de la motricité oculaire qu'on retrouve quand même euhm, oui (soupir) j'aime pas trop dire souvent, régulièrement en tout cas parce que je je saurai pas dire euhm statistiquement euh la proportion mais euhm ptt, mais c'est souvent ça après parfois dans chez les ados euh j'indique ben justement la gestion mentale euh parce que euh ben y a des enf y a des ados euh et on voit qu'ils mettent pas en place de stratégies vraiment efficaces pour euh pour euhhh pour réussir à à arriver au résultat en fait donc euh c'est sur un mode d'emploi très

intuitif donc euh donc euh voilà travailler donc ce genre de chose ça peut aussi être intéressant. Euh chez les enfants précoces ouai c'est globalement euhh beaucoup ça. Ouai quand même.

Est-ce qu'il y en alors qui qui à ces tests vont échouer véritablement le tests ?

Et qui sont quand même précoces c'est ça que vous voulez dire ?

Et qui sont quand même précoces, ils arrivent et puis euh pour des raisons euh diverses est ce qu'y ils peuvent échouer un test ?

Je pense que c'est possible ! Ouai après il faut être très attentif à tout ce qui est donné plus clinique. En effet est-ce que c'est un enfant qui a une anxiété performante qui a vraiment peur d'échouer, qui se met une pression terrible, qui est angoissé ou un enfant qui est déprimé qui en effet n'arrive pas à utiliser ses compétences intellectuelle sur le moment ou qui a des perturbations dans sa vie familiale ou qui est très fatigué ou qui a un trouble euh à de l'attention assez marqué du coup c'est vrai que c'est compliqué pour ces enfants-là qu'il est des résultats bons à ce genre de test qui demande quand même pas mal d'attention donc euhm. Ptt Oui je pense que c'est possible après faut repérer quel est le souci pour pouvoir aider l'enfant euhh dans sa difficulté et euhh et éventuellement le retester plus tard mais euh si si le test n'est pas possible euhmm, ou trop compliqué à faire parce que l'enfant est hyper angoissé euh arrive pas du tout, on est ça m'est arrivé de de l'arrêter au bout de trois épreuves de lui dire « on va pas ça te mets dans un tel état qu'on va pas te faire souffrir non plus c'est pas le but » donc euhmm dans ce cas-là ptt je je rappelle les parents s'ils sont partis faire un tour et on discute ensemble et on voit on voit ce qu'on c'qu'on peut faire pour l'aider.

D'accord. Et est-ce que vous proposez d'autres tests que le WISC en en complément ou est-ce que le le WISC peut suffire, suffira ou est-ce que vous allez vers sur d'autres tests ?

Pour pour tous les diagnostiques de quotient intellectuel ?

Oui. Sur la personnalité. Est-ce que vous avez besoin parfois pour aller étudier la personnalité du jeune d'utiliser des tests complémentaires ?

Euh ça peut arriver mais euh pour poser le diagnostic de précocité intellectuelle en général le WISC IV suffit. C'est quand même le test de référence du fonctionnement intellectuel donc, théoriquement, on doit pouvoir avoir quand même un bon aperçu du quotient intellectuel avec lui, avec ce test-là, après si on veut aller en effet plus loin mais plus dans le côté psychologique euh y a d'autres tests moi je je fais passer des projectifs, notamment des des TAT mais euh en général c'est pas forcément relié à la précocité intellectuelle c'est parce que y a peut-être un travail psychologique à faire après, un soutien ou ou une prise en charge en thérapie et du coup ça peut m'aider sur certaines choses. Si je veux aller plus loin sur les tests un peu euh mm neuro tout ça là oui j'oriente parce que je j'les fais pas. Mais euhm ça peut être intéressant d'aller plus loin sur en effet par exemple y a un indice de mémoire euhmm qui est euh qui est en décalage, je ne comprends pas trop pourquoi, euh euh voilà il y a des choses qu'on sent mais on n'arrive pas à percevoir

l'ensemble euh du souci donc on peut orienter pour aller plus loin dans un des domaines et pouvoir euh euh ben investiguer d'avantage et et mieux mieux aider du coup, le jeune, à avoir euh une prise en charge plus adaptée.

D'accord. Parce que au début du de notre entretien vous parliez, d'intelligence multiples onh onh euh c'est qu'est-ce que vous entendiez par intelligences multiples ?

En fait je trouve que c'est difficile de de dire euh enfin c'est pour ça que moi j'aime pas trop quand euhm quand on réduit l'intelligence de l'enfant au seu, au QI par exemple, qui donne juste un chiffre de de ce qu'on a évalué là avec ce test mais ça ne évalue pas tout ce qu'il est capable de faire cet enfant son son potentiel en tant que sportif, son potentiel créatif euh tout ce qui est émotionnel etc. qui euh qui fait partie aussi du fonctionnement global de l'enfant. Moi j'évalue avec le WISC IV quoi son quotient intellectuel à un instant T et à priori qui en effet euhh euh ben va va rester à peu près le même si si tout se passe bien ou ou en effet si si on on met en place des choses pour lui parce que il a des difficultés mais hem. Je trouve que on par exemple on voit pas certains enfants euh qui sont pas très scolaires alors bien futés mais qui ont qui sont hyper créatif et ce genre de jeune je trouve que c'est une belle intelligence aussi et j'trouve qu'on ne l'voit pas dans ce genre de test donc euh c'est euh aussi à souligner dans le compte rendu qu'on fait euh de de ... de de dire que c'est un mode de fonctionnement intellectuel en effet mais euh mais c'est, ça doit pas réduire l'enfant point à juste ce chiffre. Et il y a des enfants qui veulent absolument leur chiffre ça ça a tendance à me mettre un peu mal à l'aise et c'est vrai qu'en général je je ne cite pas de chiffres dans le compte rendu oral je je marque les chiffres dans le compte rendu écrit pour les parents et puis pour euh les personnes qui vont accompagner l'enfant pour eux ça peut être important mais je voudrais pas que l'enfant reparte avec un chiffre parce que pour moi ça a pas vraiment de sens. Donc qu'il comprenne qu'il est enfant précoce je pense que c'est important. Qu'il comprenne qu'il a un fonctionnement très supérieur par rapport à une norme oui c'est important mais s'il repart avec je j'ai 140 je je suis pas sûre qu'il ait bien compris ce que ça veut dire quoi.

Alors comment pouvez-vous évaluer une intelligence multiple de cet enfant-là ?

Par rapport à ce que je vous ai dit de la créativité et tout ça ? Ben oui après ça c'est plus clinique parce que on a pas de test pour évaluer ça (rires) après c'est c'est c'est qu'on ressent c'est c'est qu'il nous raconte. C'est la façon dont les les parents euhm nous parlent de son développement depuis qu'il est né, de ses de ses domaines d'intérêts euh de ce qu'il aime euh de ce qu'il aime faire au quotidien. Je demande beaucoup à quoi il joue, c'est qu'il fait dans la journée, c'est qu'il c'est qu'il aime faire avec ses copains ou pas enfin, qu'est ce qu'il exploite d'autre que euh dans dans son quotidien et avec lequel il utilise aussi son intelligence il l'utilise vers d'autres vers d'autres choses qui me paraît aussi tout autant intéressant pour l'épanouissement d'un enfant.

Euh Je vais vous demander en fait quelle terminologie vous préférez haut potentiel intellectuellement précoce ou surdoué ?

Euh pff (rires) de tout façon c'est un peu, en fait je m'en fiche un peu. Euh en général je dis précoce même si je suis pas forcément très satisfaite de ce terme mais euh euhm ... pff Peu importe. Moi j'ai envie de dire c'est un fonctionnement très supérieur euh un peu je j' dis hors-norme par rapport à sa classe d'âge après euh euhmm euh fff doué, y a des auteurs qui disent doué euh, euh peu importe moi j'ai envie qu'il comprenne juste une compréhension un fonctionnement intellectuel qui est euh en décalage par rapport à son âge. Donc c'est pour ça que parfois il peut se sentir un peu différent de ceux qui ont le même âge que lui il comprend plus vite et souvent mieux euhmm ouai parfois je lui dit qu'il a qu'il est comme qu'il a une voiture mais lui c'est plutôt une Ferrari parce qu'il a il comprend vite, il pige vite, et qu'ça fait partie de lui et qu'il et que que par parfois ça peut être compliqué parce que du coup il comprend beaucoup de choses intellectuellement mais que en même temps, affectivement, il a son âge et il a le même les mêmes émotions que l'enfants de son âge, et du coup euh ptt du coup ces ces décalages qui qui n'ont voilà qui sont pas testés au niveau affectif sur par le WISC IV mais euh qui qui peut créer en, pour l'enfant une une façon de se voir un peu différente de des enfants de son âge et je trouve que c'est bien d'mettre des mots pour lui expliquer en fait ce que ça veut dire mais euhmm. Surdoué j'aime pas trop euh ça ça a un coté très, très euh comme si c'était un géni ou ou un truc euhm ouai je je pense que ça, ça peut donner des des ... mauvais ptt enfin une image qui correspond pas forcément à l'enfant. Comme si forcément il avait tout pour réussir parce qu'il est surdoué alors que l'enfant est souvent en échec scolaire. C'est pas pour autant qu'on réussit par tout quand on est précoce.

D'accord. Et mmm si je vous posais cette question-là c'est qu'on parle beaucoup aujourd'hui onh de hauts potentiels intellectuels ou de hauts potentiels créatifs. Ouai Euhm maintenant euh c'est vrai que les hauts potentiels créatifs ne sont pas forcément considérées encore par le WISC onh non voilà ! Euh quelle est vous votre formation donc parce que bon vous me parler de créativité, d'émotivité chez les jeunes ces chez chez ces jeunes-là, quelle est votre formation qui vous a amener en fait à mieux les connaître ?

... euhm ... ch'ai pas si j'ai une formation plus spécifique pour mieux connaître ces enfants-là (rires). Euh moi je j'suis psychologue donc j'ai une formation universitaire après euh on se forme un petit peu tout au long de notre vie euh eu donc j'ai fait différentes formations euh sur les tests mais aussi euh les approches plus thérapeutiques euh mmm ... j'pense que euh pour mieux comprendre ces enfants-là ça se fait aussi avec l'expérience hein. Euh petit à petit, on apprend à les connaître parce que parce que ... on a différents cas, que qui parfois ils se regroupent et qu'on les voit évoluer et qu'on arrive à mieux les connaître aussi en accompagnement thérapeutique après y pas une formation spécifique sur les enfants précoces moi j'en sais rien, j'en connaît pas moi

euhmm Y a beaucoup par le, par le, par les lectures qu'on fait aussi et puis les échanges qu'on fait aussi avec les collègues aussi qui apporte beaucoup quand on a des difficultés sur un, sur un cas ou sur un, une passation de test etc. on ça porte différents éclairages pour réussir à mieux aider l'enfant mais ... Et je pense qu'on on est psychologue avant tout du coup on est nourrie de euh des différentes approches qu'on a pu avoir sur un plan plan thérapeutique et du coup on est assez euh assez euhh vigilante sur le sur tout ce qui est clinique lors de la passation du test en fait.

Donc en fait il y a plus une approche clinique onh une expérience onh des lectures sur ces enfants-là onh et puis euh beaucoup d'échanges en fait avec d'autres psychologues ouai dans le même domaine onh. C'est important les échanges avec les psy Ah ! ouai, je trouve beaucoup. Ouai souvent je euhm déjà on essaye de s'voir mais même sur un cas, voilà, on s'appelle pour pouvoir euh mieux échanger euh euhm moi je travaille enfin j'ai un superviseur également mais c'est c'est pas forcément pour les cas de précocité mais, mais euh les échanges entre professionnels sont très importants et puis, sur un, même cas c'est vrai que j'suis, j'peux être en relation avec la maîtresse de l'enfant, avec son orthophoniste, avec son pédiatre, avec les différents intervenants de l'enfant pour réussir à mieux comprendre comment pouvoir l'aider euh *au mieux réajuster les choses avoir la perception de l'autre sur le même enfant alors qu'il faut un an de travail c'est c'est ce qu'il y a de plus pertinent moi je trouve* (voix très basse).

Et à la base vous avez plus une formation de psychologie cognitive ou en freudien en lacanien vous êtes plus dans dans quelle branche, choix ? Quand on s'inscrit à l'université il y a plusieurs types d'université quand même ?

Ouai, Moi c'est plus freudien mais euh après au fur et à mesure de de la pratique je trouve qu'on s'ouvre à autre chose donc euh euh j' j'suis voilà la formation de base est là mais euh mais euh moi je je pratique l'ouverture (rires).

Et à la base c'était quelle université ?

C'est Paris V.

Paris V, D'accord. Ecoutez je vous remercie c'est vrai que ça, c'est très intéressant euhm c'est vrai que le mémoire va quand même porter sur les intelligences multiples mmm oui c'est bien. De tout façon je vous transmets ce mémoire onh onh. C'est un mémoire de master. C'est un mémoire euh pas quantitativement très très important la bibliographie est assez riche onh onh par contre euh c'est vrai que les fondements théoriques vont porter à la fois sur l'approche psychométrique classique onh onh mais également sur les intelligences multiples avec Gardner Sternberg, je pense que je vais prendre un modèle européen, également, et l'interprétation des tests que l'on fait aujourd'hui avec les approches de Grégoire de Tordjman. Onh onh Il y a une thèse aussi qui est sortie en 2009 de Liratni qui qui porte sur l'interprétation des tests et sur les l'outil oui. Donc voilà c'est pour ça que je je vous interrogeais pour qu'il y est un un

euh un échantillonnage homogène sur ces enfants-là, et essayez de comprendre ces profils particuliers onh onh onh onh C'est vrai que euh si j'avais pris un échantillonnage hétérogène j'aurais je pense que j'aurais pu rester fixer sur quelque chose de plus normatif ouai onh onh je serais très intéressée par lire tout ça ouai. Alors vous préférer soit je crée un lien avec la fac, un lien internet oui soit je peux vous le poster euh sachant que notre entre notre entretien sera retranscrit, à l'identique. Alors est-ce que je les mettrais tous dans le mémoire, ce n'est pas sure par ce que ça va oui augmenter énormément. Je peux vous envoyer le vôtre de toutes les façons, à part, en annexe indépendante. Il sera vraiment à l'identique avec les pauses euh je vois bien (rires) C'est stressant. Oui ça doit être stressant (rires) C'est très très (rires) mais c'est vrai que vous allez avoir accès à vos propres propos dans un souci d'éthique et de et d'clarté en fait sur ce travail-là Avant que j'analyse après les différents entretiens et je les compare entre eux.

Et vous avez combien d'entretiens d'établis ?

Pour l'instant, j'en suis à 5, je pense en avoir entre 7 et 8 euh sur une demande d'une douzaine d'entretiens et douze ça paraissait énorme onh onh dans le cadre d'un mémoire de Master onh onh. C'est une étude de recherche qualitative onh onh donc 7, sur ce sujet, pour valider une hypothèse, puisque, mon approche va être une approche clinique exploratoire sur une validation d'hypothèses et pas sur une démonstration plus importante en quantitatif oui d'accord j'ai d'autres idées pour la suite ! Ah, ben j'imagine (rires).

Je vous remercie vraiment d'avoir pris ce temps avec moi !

Et ben écoutez y a pas de souci.

Psychologue 6 (P6) :

As-tu déjà fait des entretiens pour ton mémoire ?

Oui.

La lettre le but c'est que tu saches à quoi tu t'exposais.

Je ne me suis pas préparée hein.

Tu n'as pas à te préparer particulièrement. Moi, je fais que de l'écoute là-dessus.

D'accord. Repose-moi bien ta question .

Oui, oui.

Ça marche !

Donc, je vais bien interviewer une série de psychologues, ouais pour voir en fait, pour comprendre la perception chez les psychologues de la précocité.

D'accord et qu'est ce que t'appelles perception ?

Alors la perception, c'est euh une perception par rapport à une norme ou à des contraintes ou à des règles déjà préétablies. Est-ce que les interprétations vont être différentes ou pas au niveau de la ... euh compréhension du jeunes ?

.... Parce qu'en fait, moi je l'avais entendu comme euh quel, comment moi euh je... moi je diagnostique ou je, je comment, j'arrive à ... comment justement en fait à comprendre, trouver que c'est un précoce.

D'accord exactement.

C'est ça ?

Oui, oui. Ah, d'accord. Mais sur, en fait je vais voir un peu les valeurs, okay les croyances okay, les connaissances tendance par rapport aux règles internationales, qui sont bien établies aujourd'hui, ah oui ! Non mais c'est voir la tendance d'accord et la marge que les psychologues vont avoir à ce niveau onh, onh là pour interpréter. Après okay ce que je vais écrire est anonyme et toi de toutes les façons, je t'envoie le mémoire.

Oui, oui. Mais c'est très intéressant, parce que moi, en fait, moi je suis sortie. Alors, en faite, j'ai l'impression que quand on débute on est vraiment, en fait, très axé sur la théorie et c'est même euh peut-être euh ... tellement théorique, que,... ça manque d'affecte de voilà et du coup j'ai eu le sentiment en fait au départ quand je ne connaissait pas trop les précoces, ben finalement euh effectivement de caler par rapport à ces théories, et après en fait, c'est devenu beaucoup plus instinctif, en fait, comme si c'était devenu intuitif et assimiler par mon corps en fait comme si finalement maintenant quand je reçois un enfant, j'ai tous mes sens qui sont en éveil à la fois j'observe son comportement, je vais observer en fait ce qu'il va dire, je vais voir ça façon d'intervenir et du coup j'ai une approche vraiment euh multi euh factorielle.

Très bien.

Et du coup euh en fait tout au long de l'entretien, ben en fait c'est comme si j'ai des petites cases qui se coche en fait a chaque fois donc en fait quand je reçois les familles je reçois à l'a fois l'enfant et le parent ou les parents et en fait, ils me décrivent l'enfant et du coup euh ... en fait c'est un, une multitude de facteur qui vont faire qu'à la fin je vais me dire ah oui je pense que ! Et c'est à partir du moment où **Alors, c'est à partir du moment où les parents t'on fait ce descriptif là que toi tu as déjà des repères et qu'à partir de ce moment là ça va venir en ajout en fait à ta** Alors, soit je le fais à partir des symptômes, parfois en fait certains parents viennent sans savoir que leur enfant est précoce et en fait euh ils me décrivent des symptômes qui sont en fait extrêmement fréquents chez les enfants précoces.

Et ces parents qui viennent, ils sont envoyés, c'est une démarche personnelle ou ?

Alors, en fait ils sont envoyés soit par l'école soit par euh des amis ou euh effectivement des enfants qui sont en souffrance.

C'est sur une pathologie qu'ils viennent te voir ?

Exactement, mais l'école a quasiment jamais diagnostiqué de précocité.

D'accord.

Donc en fait ils viennent avec une difficulté une souffrance de l'enfant qui soit en fait en difficulté relationnelle avec les autres soit finalement hypersensible.... Soit enfin un, un symptôme, une énurésie ou autre, angoisse de mort, enfin angoisse !

C'est plutôt une démarche parentale hein ?

Exactement.

Et, et des parents démunis.

Et des parents démunis ou l'Institution qui pointe une défaillance ou un enfant qui ne veut plus aller dans l'Institution et qui pleure en allant à l'école.

C'est de la phobie, des choses comme ça ?

Exactement.

Donc de la phobie, énurésie, voilà. Et à partir de ce moment là toi tu vois arriver les parents qui vont te le décrire et ça va te donner des indicateurs sur un profil en fait sur un J'essaye aux vues de l'histoire de l'enfant, la façon dont ils me décrivent cet enfant à en fait je donne souvent en plus, à chaque enfant, une pochette, personnalisée et en fait il doit mettre son nom, et dessiner ... et vraiment en fait euh c'est un élément en fait super intéressant parce que du coup en fait je vois la richesse de certains enfants et le décalage déjà au niveau graphique euh et c'est aussi un élément de diagnostic.

D'accord parce que sur le graphisme Alors en fait je ne m'axe pas que la dessus mais effectivement c'est quand même éléments et c'est d'ailleurs en fait ce que je dis à certains enfants :

C'est effectivement « si t'as pas envi de dessiner dessine pas » mais en tout cas ceux qui aiment dessiner qui sont vraiment doués en dessin, c'est une façon aussi de les diagnostiqués par ce biais.

Et ça ce n'ai pas de l'écriture ? Tu peux avoir des enfants très bons en dessin et avoir une pathologie après de dysgraphie ou j'en sais rien ! ouai à coté de ça Quand même, je trouve quand même, que, à mon avis, 99 % des enfants euh qui sont dys graphiques n'aiment pas dessiner. Il y a effectivement peut-être 1 ou 2 % d'enfants qui seraient tr dysg graphiques mais qui aiment dessiner du coup tant mieux parce que du coup la rééducation se fait mieux mais c'est vrai qu'en fait leur dessin est peu souple et un peu rigide ou un peu stéréotypée mais euh mais je n'axe pas que la dessus parce que je sais qu'effectivement certains enfants précoces n'aiment pas dessiner et ont un profil un peu dyspraxique.

Ah, d'accord donc en fait il, il y a une définition de la précocité, tu aurais une définition toi à donner la dessus ?

Alors, en fait, pour moi, un enfant précoce c'est euh un enfant qui, euh qui a un moteur cérébral nettement plus rapide, performant que les autres. Donc, en fait, il , c'est, c'est en terme de qualité d'analyse, de rapidité euh que je mets en priorité la précocité, avec, ce qui va avec, la mémoire, une rapidité d'assimilation et de compréhension, et du coup c'est des enfants, mais ca vraiment c'est aussi un élément en fait de diagnostique, c'est des enfants extrêmement comment... drôles. Ils ont un humour et ils passent déjà à la métaphore j'ai eu un enfant hier il a 5 ans et je pose une question et il m'dit « c'est sur mon bout de la langue et attention il faut pas que je salive sinon je vais l'avalier » (rires interviewer). Donc voilà ! Lui c'est à mon avis un beau précoce.

C'est un beau précoce.

Sachant que sa sœur est, est, a été testée elle-même est haute précoce hein ?

Donc il y a des familles de précoces ?

Ah oui je pense qu'effectivement ça se transmet (rires) de tout façon ça se transmet je pense effectivement d'un point de vu génétique et en plus ... au quotidien parce que finalement un enfant qui effectivement à mon avis a été conçu dans une famille génétiquement euh précoce qui serait élevé dans un milieu pauvre, je pense qu'en même qu'il... alors il y en a, donc du coup en fait ils, ils mangent tout seul en lisant, en lisant mais je pense qu'en même que le milieu euh...

Ils ne sont pas dépistés ceux là en fait ? euh d'après ce que tu disais ce n'est pas l'école qui

Franchement non, euh en fait ceux qui sont diagnostiqués en priorité c'est ceux qui font suer donc je dirais qu'il y a peut-être plus (rires psy) Plus les 1/3 des enfants précoces qui sont en échec scolaire parce que les brillants franchement euh oui effectivement en fait euh il y a une méconnaissance de la précocité au niveau du système scolaire du coup pour eux un enfant très bon élève ce n'est pas un enfant précoce.

Et est-ce qu'il y a des pathologies qui sont liées à ces précocités quand tu les vois alors qu'ils sont en difficultés puisque tu as les casse-pieds quelque part ?

Ben je viens moi aussi à m'interroger suur : l'hyperactivité et la précocité. Ce matin je me disais tien parce que en fait j'ai une multitude d'enfants précoces qui présentent en fait des TDA ...H ou TDA tout simple eet je me demande en fait si euh ... comment si justement en fait il y a 1/3 des enfants précoces en échec scolaire c'est pas ceux là, et du coup si il y a pas différentes formes d'hyper activité, en lien avec la précocité puisque finalement la précocité c'est comme si on était un volcan en éruption en fait, c'est à dire que ca bouge, on a plein d'idées on est toujours en mouvement et ça agite de penser, penser, d'être toujours à 200 à l'heure ça crée en fait, en soi, en fait, une ...une ... oui des angoisses, du mouvement intérieur, des voilà, qui fait du coup ben ça créerait une hyperactivité.

C'est surtout le trouble de l'hyperactivité pas l'attention que tu, que tu détermine chez les précoces ?

Ben les deux.

Les deux. L'attention aussi ?

Ouai, et j'aimerais beaucoup euh finalement effectivement euh essayer en fait voir s'il n'y a pas différentes formes d'hyper activité.

Je t'indiquerai à la fin, qu'en on aura fini quels sont les travaux américain qui sont susceptibles de parler de l'hyperactivité .

Ah, voilà des précoces.

Oui.

Ah, génial !

Et les troubles vont être dissociés.

C'est-à-dire ?

Je t'en parle après ?

Ah, d'accord (rires psy) (brouhaha) Alors en fait, en fait, il y a quelques années, au niveau de l'association, au niveau même de l'association, il y avait des clivages de pensée c'est à dire euh pour certains en fait le, la précocité ne doit être que hom, homogène donc un WISC très homogène et pour d'autres psychologues dont je fais partie euhm.

Ce qui m'intéresse le plus à étudier pour ce mémoire.

Voilà, donc du coup des, des disharmonies et en fait ce qui m'amène à dire que ce sont de réels précoces même qu'en il y a une dysharmonie c'est que après rééducation, un an ou deux après hein je refais euh les tests ben magnifique ! il y a harmonie et quand bien même euh j' pense en fait que, même s'ils sont défailants sur euh certains plans euh...fin en fait je pense euh... je pense quand même qu'ils ont toujours cette rapidité de traitement.

Donc en fait, ce que tu veux me dire c'est que il y a hyperactivité qui, qui Non, ça je ne parle pas d'hyperactivité Mais là dessus sur les autres troubles il y a en fait une évolution et on parle d'hétérogénéité et d'homogénéité?

Non en fait alors concernant en fait les hyperactifs précoces souvent effectivement en fait t'as des décalages mais parfois même pas, des fois t'as des bilans c'est 5 ans après que les parents viennent me voir alors que le, les résultats étaient très homogènes finalement des résultats de 138,140 avec, résultats quasi homogènes partout et finalement au bout de 3 ans au niveau du collège donc des patients qui viennent qui m'enfin des parents qui me dise qu'il a beaucoup de mal à se concentrer en classe et finalement euh le diagnostic et en fait le fait qu'il soit précoce c'est parfois en fait un frein au diagnostic parce que justement en fait ils sont tellement, ils adorent tellement ce test, qui est ludique qui sort en fait du scolaire, que du coup, en fait, ils euh ils sont pris par le plaisir intellectuel.

Donc en fait, en condition de passation, en fait, ils aiment venir, ils ont un comportement très positif ?

Pas tous un hein ! Alors, en tout cas pour ceux qui st difficiles à diagnostiquer les hyperactifs il y a euh et ben il y a ceux qui effectivement vont, vont avoir des résultats très harmonieux mais qui présentent en classe des déficits attentionnels du coup il sera difficile de les diagnostiquer et faudra du coup peut être faire des compléments euh de test de, de, d'attention et j'ai des, des précoces qui sont euh aussi hyperactif mais du coup ça se voit plus facilement et du coup, au matrices, en séquence lettres/ chiffres y a souvent une chute des résultats et euh aussi dans les épreuves de, de performances en fait parce que les épreuves verbale c'est des épreuves en fait, du tac au tac, on répond tac tac tac tac donc finalement en fait les, les enfants précoces hyperactifs ils adorent tu réponds tout de suite, alors que, les épreuves de raisonnement perceptif, de séquence lettres/chiffres qui impliquent manipulation mentale et mémoire demande beaucoup plus à surmonter les difficultés et à se concentrer.

Et là tu peux avoir des pathologies qui vont émerger ?

Et là j'observe des décalages, une hétérogénéité et du coup c'est ça qui m'aide à diagnostiquer une hyperactivité.

D'accord donc Après en fait au niveau des dysharmonies, effectivement, j'ai des précoces qui vont avoir soit un verbal très très élevé de 150 et effectivement un décalage en perspective, du coup j'adresse euh une rééducation en psychomotricité ou autre en fonction enfin c'est souvent le cas et après rééducation j'observe vraiment en fait une harmonisation des résultats.

D'accord tu les restes après hein.

Oui et je trouve que c'est euh **Et les tests sont constants ?** Voilà.

Et j'observe même après avoir testé euh un enfant à deux reprises à différents moments de sa vie que le test moi je le trouve un peu biaisé et que finalement le WISC IV.

On parle du WISC IV ?

Oui et je pense en fait que à partir de 12 13 ans il est beaucoup plus difficile d'obtenir de très bons scores.

D'accord ...

Euh même dans les épreuves verbales, autant dans les épreuves verbales jusqu'à 12 ans je peux avoir des 19 sur 19, autant après c'est plus difficiles et même dans les épreuves perceptives c'est pareil donc euh donc du coup s'il faut tester et retester un enfant il faut le faire avant ses 10 ans et après je trouve qu'il y a qu'en même une petite y a a ...

Donc tu questionnes et requestionnes le test pour voir.

Ouai, ouai,... finalement il vaut mieux faire ce bilan avant 12 ans

D'accord. Et, est-ce que au niveau du test, euh donc toi tu fais bien le WISC IV, tu ne fais pas d'autre test pas de Rorchard, ou de k abc et compagnie.

Non.

De toute façon c'est le test qui est reconnu. Qu'est ce que tu penses en fait, du fait qu'on détermine, parce que tu me parle de profil homogène et de profil hétérogène, normalement les hétérogènes est ce que tu les chiffres ou est ce que tu ne les chiffres pas ?

Non, quand il y a plus de 20 points, à 15-20 points euh en fait je les chiffre pas puisque, euh à ça dépend, enfin, en fait fff il y a des gens qui ont de la chance quand ils ont 155 ou 150 en verbale et 130 ... en perceptif.

Il y a un décalage.

Il y a un décalage, mais dans la mesure ou la précocité c'est à partir de 130 finalement **Ouai** euh c'est ... finalement eux ils font parti de la précocité et donc finalement ils sont précoces entre guillemets on n'a pas vraiment à se poser de question par contre il y a ceux qui ont 130 en verbale et 110 en perceptif et là du coup effectivement alors je mets « précocité verbale » alors s'il n'y a que en verbale je met « précocité verbale », si finalement en fait il y a verbale plus mémoire des chiffres excellent 130 130 je mets : « il y a vraiment des signes de précocité qui sont chutés par les épreuves en fait de vitesse de, de raisonnement perceptif certainement en lien avec euh des difficulté d'organisation spatiale » euh et donc après rééducation en fait **Tu proposes un re test** Exactement, je dis aux familles que, ... qu'après rééducation en fait l'enfant en fait s'épanouit et s'homogénéise et c'est d'ailleurs je pense pour cette raison là en fait que, que l'enfant parfois est agité et les dys sa crée de l'agitation aussi. D'ailleurs, c'est un des ...

C, C'est-à-dire si tu es sur une norme de 130 et que tu, tu vois qu'il y a une grosse hétérogénéité que tu ne peux pas chiffre ou si un jeune a un profil par exemple à, à 125 ou 119

est-ce que tu peux considérer qu'en même une réduc pour après retester, proposer un retest pour, pour valider.

S'il a 120 en note globale tu veux dire ? **Oui en global** Et 130 ou 140 en verbale ben oui, en fait je dis, d'ailleurs je le note : je dis que ces résultats en fait sont à considérer avec, avec réserve et donc le résultat global ne peut être calculé dans la mesure où il est chuté.

Donc, est ce que tu penses qu'il y aurait euh un profil type ?

De précoces ?

De précoces, ou est-ce qu'il y aurait plusieurs intelligences différentes ? Ah ouai, ah ouai.

Je pense qu'en fait que si ça se trouve les 1/3, 1/3, 1/3 : 1/3 d'enfants précoces qui sont en échec scolaire, 1/3 d'enfants précoces qui sont dans la moyenne et 1/3 euh ... des enfants qui réussissent très bien je pense que les 1^{er} tiers qui réussissent très bien c'est des enfants très harmonieux, sur tous les plans, à la fois dans leur corps, sur le plan affectif, je, j'ai testé en fait des, des enfants précoces qui sont mais vraiment bien dans leurs baskettes, épanouis sur le plan social affectif euh serein, extrêmement concentré et donc extrêmement performant, donc eux c'est ceux qui réussissent, après je dirais y a les 1/3 qui sont euh au milieu qui pourraient présenter des dys , dyslexie euh, euh désinvestissement scolaire en lien avec peu d'intérêt avec ce système euh assez contraignant, ou des enfants hypersensibles qui justement contestent ce milieu scolaire un peu trop rigide qui manque euh euh de de bienveillance parfois, qui marche peu à l'affectif alors que les enfants précoces marchent énormément à l'affectif. Je dirais l'autre tiers des enfants qui sont en échec et eux je pense qu'il y a beaucoup d'hyperactifs dedans.

D'accord donc tu dirais Chez les dyspraxiques lourdes, dysgraphiques. Dyspraxiques lourds en fait ceux qui sont en échec sont les dyspraxiques, parce que c'est vraiment les gros dyspraxiques, les gros dyslexiques.

Mais qui peuvent après devenir homogènes suite à une rééducation ?

Non, non, pour moi en fait, la dyspraxie lourde au niveau de la dysgraphie, des enfants vraiment qui ont du mal à écrire, euh fin vraiment même après rééducation je pense que, ceci dit cela ils peuvent très bien réussir les épreuves de, de raisonnement perceptif ils chutent les deux épreuves de vitesse de traitement **les deux épreuves de vitesse de traitement.**

Est ce que tu peux avoir des jeunes quand même qui vont arriver tellement stressés parmi ces, ces enfants qu'ils vont, qu'ils vont louper carrément leur test ?

Euh, j'en ai eu, enfin, bizarrement, j'en ai eu des super stressés mais qui réussissaient super bien et du coup je mettais quand même qu'ils étaient stressé et donc du coup pas stressés ils auraient encore mieux.

D'accord.

Euh j'ai eu le cas d'une petite fille qui semble présenter en fait aussi euhm peut-être des caractéristiques autistiques, donc du coup la maman euh a assisté au bilan pour réduire son anxiété. Et effectivement du coup en fait j'observe, c'est vraiment des éléments hyper importants dans le diagnostique puisque finalement un enfant qui présente une forte anxiété, un déficit attentionnel bien évidemment, ou une opposition : pas envie de faire finalement ses résultats ils sont complètement biaisés.

D'accord et ça un psychologue peu le déterminer ?

Ah, carrément c'est impressionnant déjà un enfant stressé tout va il est pas bien, il nous regarde, il est tout le temps angoissé, il pose des questions il dit « si je réussis pas » alors du coup ben tout est là dans la bienveillance du psychologue pour euh justement lui dire « écoute hein t'inquiète pas, si t'arrives pas moi je te soufflerai les réponses » enfin bref mais effectivement et de dire carrément et de verbaliser « écoute je te sens vraiment très, très angoissé, allez viens on va aller boire un petit thé, on va aller boire un verre d'eau, viens un petit bonbon. Voilà !

D'accord. Et est-ce que tu penses, parce que maintenant on parle de potentiel beaucoup sur le plan général, sur le plan international ouai et on détermine des hauts potentiels créatifs et des hauts potentiels intellectuelles est-ce que ça rejoint tes 1/3, 1/3,1/3 ou en tous cas est ce que les créatifs vont être plus dans les deux derniers tiers.

J'ai l'impression que les créatifs euh sont plus sociables, et que finalement ceux qui seraient plus à investir, à sure investir euh la physique, les math, les astres hein hein ont plus un profil un peu asperger, autistique en fait.

Mais avec le coté émotif donc ?

Toujours. J'observe que tous ceux en fait qui vraiment étaient des hauts précoces surinvestissaient, vraiment surinvestissaient hein, euh ... à savoir ben c'était en fait euh ... en lien avec une énorme difficulté de socialisation. Et j'observe que, souvent euh les précoces que j'ai reçu qui, qui en plus sont extrêmement créatifs euh ... ça peut-être en fait des enfants très épanouis qui réussissent partout. Ils seraient peut-être plus euh je, je dirais qu'ils font peut être plus parti des un tiers qui réussissent en fait.

Les créatifs ?

Oui ... Oui des 1/3 qui sont dans la moyenne.

D'accord mais pas forcément euh non Et est ce que quand tu, tu es avec eux suite à la, parce que maintenant on a une liberté d'interprétation quand on est psychologue sur des tests ou pas ou est ce que tu Je voulais te dire aussi que par exemple un enfant précoce, il peut réussir un test alors qu'il aurait du le louper c'est à dire : vitesse de traitement par exemple ça fait appelle à la mémoire aussi parce que finalement puisque c'est des symboles extrêmement redondants, du coup, le précoce au bout de 2, 3 lignes il les a mémorisés du coup le test est lui même biaisé de nouveau,

par la vivacité du précoce et du coup là récemment j'ai un petit précoce qui m'a, j'ai vu tout de suite, parce que ça se voit en fait au départ il lève son nez pour observer et puis après en fait il n'en a plus besoin de lever son nez et il les fait à la suite et ben en fait il a obtenu 10 en les mémorisant très rapidement, mais ce dit 10 aurait pu être finalement normal ben moi j'ai dit non c'est pas normal puisque finalement il les a mémorisés s'il ne les avait pas mémorisés normalement il aurait du mettre beaucoup plus de temps. ...

D'accord.

Donc ça, c'est aussi en fait int, intéressant à, à dire et à vraiment observer, hein.

Donc tu es obligée d'observer le jeune avec tous ses comportements, en plus, en fait, de ses résultats exactement le test en soi ne suffit pas que sur les chiffres mais il va, le comportement ah ouai le comportement de l'enfant ?

C'est pour ça que je ne comprends pas qu'il n'y est, que certains psychologues croisent des tableaux avec des chiffres puisque en soi un chiffre ne veut rien dire. Si effectivement l'enfant était en refus, en déficit attentionnel ou autre, les résultats c'est, c'est, c'est du vent. ça a pas de sens.

D'accord, donc par rapport à cette norme toi, à la norme de 130 oui à la psychométrie en fait, ouai tu, tu parts du principe qu'en fait il y a une grosse part d'interprétation au niveau du psychologue exactement et sur plusieurs repaires en fait oui donc c'est ça qui, qui permet hem, et c'est, c'est en fait le psychologue qui va permettre de déterminer si l'enfant est précoce par la partie subjective et l'échange qu'il a avec le jeune Exactement ouai.

D'accord.

Enfin, ceci dit quand tu es en test, euh je me base que sur mes éléments de test. Quand je suis en anamnèse, j'ai ma base enfin mes petits trucs mais vraiment en fait euh euh en test c'est la rapidité de traitement. En fait quand je suis avec des enfants normaux je m'ennuie. Alors déjà c'est un truc (rires interviewer) C'est lent, extrêmement lent. Moi-même **C'est pour ça que je vois des psychologues qui sont habitués à voir des précoces, dans le cadre de cette recherche des psychologues qui ne sont pas habitués à gérer des précoces ouai n'ont pas, forcément, pour l'instant, euh la compréhension de l'enfant en question. ouai Donc ce, ce test ne porte que sur des psychologues qui travaillent qui travaillent avec des précoces mais sous différentes approches d'accord parce que vous êtes qu'en même à la base Intéressant L'anamnèse que vous produisez est qu'en même à la base de la compréhension de l'enfant et de son acceptation à l'école. Ouai Donc si on prend un psychologue qui n'a pas de formation à la précocité ouai ben il ne le diagnostique peut-être pas Et bien se sera l'objet d'une autre recherche ! (rires interviewer).**

Mais, ou hem du coup ... euh il passera à coté de « ah ça mais c'est normal » ... parce qu'en fait **Tu dis normal pour un précoce là ?** oui puisque finalement on dit d'un enfant précoce au niveau

de l'école sans l'avoir diagnostiqué que c'est un enfant insupportable, mal élevé, qu'il répond tous le temps qui, finalement, conteste alors qu'en fait ils ont beaucoup d'humour, ils pointent les dysfonctionnements du système qui sont souvent paradoxaux : c'est à dire une maitresse qui dit « si tu as un problème tu viens me voir » et quand l'enfant a un problème il va la voir, et la maitresse lui dit « ah mais je n'ai pas le temps » du coup l'enfant tape et, finalement, au final, se fait disputer, du coup je reçois l'enfant qui me dit « mais j'y suis allé, du coup, elle a pas voulu de moi et après .. » je dis « et oui, tout a fait, ta maitresse t'a mis est dans une situation finalement paradoxale ou elle a pas finalement nan nan » euh voilà ! Donc finalement se sont des enfants qui sont extrêmement, euh ... ils adorent, quand une chose est une chose et vu que le système est paradoxal et finalement en fait ils sont un peu perdus.

Ca c'est des primaires hein?

Ah oui carrément. La maternelle est un véritable cauchemar pour eux, c'est un champ de bataille.

Là, on n'est pas sur du WISC IV on va être sur un autre test pour toi ?

Non, non, c'est en fait ...euh...en fait c'est des enfants extrêmement sensibles sur le plan donc affectif et c'est des petits robins des bois en...voilà donc en fait ils sont euh, ils aiment la justice et euh et vu que ben en maternelle 1, l'un des deux axes est la socialisation ben c'est sure qu'ils sont confrontés en fait à des sauvages.

Et toi tu disais que tu les connais bien hein onh onh qu'est ce qui t'a amener à à travailler avec eux ? A travailler plus avec eux ?

Tu aimes ça si non tu t'ennuies, j'ai compris (rires interviewer) mais qu'est ce qui t'a amené à travailler plus spécifiquement avec eux et à mieux les connaitre ? Est ce que c'est ta formation de, de psychologue ?

Pas du tout.

Où est ce que tu t'es formée ?

Finalement quand je me suis, quand je suis entrée en libérale euh ben finalement je savais qu'il fallait faire parti d'association pour se faire connaitre euh chai pas c'est comme ça une intuition euh on va frapper à une porte et on se dit : « ouai pour quoi pas » Puis finalement hem j'avais je pense aussi euh plein de patients qui, qui correspondaient aussi finalement c'est pas que l'AFEP au niveau des bilans, euh c'est aussi finalement ben je suis biens situer à Versailles finalement j'ai aussi une population de patient qui sont euh essentiellement des, des précoces.

Donc, et en fait est-ce que tu as évolué dans ta pratique ? Hem parce que là tu me disais que tu as des précoces etc. est-ce que là au début quand tu t'es inscrite tu avais une formation universitaire qui a joué énormément?

La formation universitaire n'apporte rien ! Ben si, des connaissances mais au niveau de la pratique c'est euh ... zéro on n'a aucune pratique, aucune euh, j'ai eu un seul cours de 6 mois en l'espace de

5 ans euh sur les, la, la, la formation à, aux entretiens, et je crois que franchement pff c'est enfin c'est non je pense qu'en fait c'est assez terrible mais en fait on se forme sur le tas.

Donc tu es sortie, quoi à l'époque c'était un master 2 ?

Un, un DESS de psycho de l'enfant et de l'adolescent. Mais qui va de l'enfance à enfin au 3^{ème} âge, pluridisciplinaire, euh c'est encore paradoxal pourquoi donner ce nom là alors que finalement.

Comment t'es-tu former alors à la précocité quoi ?

Eh ben Sur le tas !

Par ta clientèle tu as eu des enfants qui sont arrivés pour te voir et c'était bizarre, ça allait ?

En fait, euh comme une partie de tennis où on apprend où on s'adapte et finalement voilà j'ai joué au tennis au début je savais pas trop comment faire et puis finalement j'ai été, je me suis adapté et en fait j'ai observé et, finalement aujourd'hui, finalement je dirais qu'ils viennent chercher des recettes de cuisine. C'est à dire comment ça fonctionne ?

Alors, Les parents ou les enfants ?

Les deux ! **Des parents, des enfants** Donc les deux. Je reçois donc des parents euh parce que l'enfant précoce ne veut pas travailler, il est désinvesti et j'explique donc la vie : le principe de plaisir, le principe de réalité, et alors l'enfant donc en fait ça lui plait. Parce que je pense en fait que les enfants précoces n'aiment pas être contraint, du coup quand ils comprennent ... que le principe de réalité c'est pas un principe si c'est, c'est contraignant mais c'est pour leur bien, c'est pour leur autonomie parce que c'est comme ça et que grandir c'est euh, justement, faire des choses qu'on aime pas faire. Et, du coup voilà je, je c'est plein de recettes de cuisine où je leur explique pourquoi, comment ça fonctionne, comment les gens fonctionnent, pourquoi en fait euh certains sont extrêmement gentilles et du coup ils savent pas dire non, ils savent pas se défendre parce que finalement eux ils se disent que s'ils sont méchants ben c'est pas bien et bien si finalement c'est important de poser ces limites euh.

Ça c'est quand tu les prends en thérapie hein derrière ?

Ouai.

Ouai, d'accord.

Donc ça marche en recettes de cuisine, c'est-à-dire euh j'essaye en fait de les, de les rendre performant enfin voilà de, de leur faire comprendre comment ça fonctionne.

D'accord.

Comme si c'était une science je leur donne en fait une science un savoir faire, et voilà, ça marche comme ça et c'est pour ça qu'on fait ce métier.

C'est une approche assez sociale en fait ?

Ouai et puis euh assez sociale et assez euh... comment euh ...parce que je fonctionne comme ça c'est à dire j'aime comprendre. Et quand je comprends, et ben finalement j'accepte, et je fais si je ne comprends pas trop, on me demande de faire un truc c'est même pas en rêve (rires).

Doonc est-ce que tu es précoce ?

Je sais pas, peut-être, peut-être, (rires interviewer) mais je m'entends bien avec les précoces sur ce sujet (rires psy).

Voilà, est ce que y a, le fait du feet, l'intuition etc. fait que toi tu peux comme il y a des similitudes il pourrait y avoir une meilleur compréhension.

Je pense carrément vu **hem** du coup vu que X est précoce je me dis il y a de grande chance que voilà, mais, mais je pense en fait que vraiment en fait c'est, y a comme un truc qui se fait quand je reçois l'enfant avec le parent j'ai l'impression d'être comme un sage qui raconte une histoire ou qui explique, il s' passe des choses mais... j'sais pas c'est, c'est joli ... voilà...j'essaye de faire les choses joliment tranquillement pas ... je pense qu'ils doivent être surpris de ma façon de

Tu veux dire qu'il y a une grande part de subjectivité en fait dans, dans le travail sur, avec un précoce hon, hon **plus** Oui, je pense être très enfin énormément dans l'affectif.

Une écoute sur ces enfants là ouai et l'objectivité pour toi d'un test ne suffit pas quoi y a vraiment Oui, oui, oui pour les diagnostiquer ! Finalement un psy qui le connaît pas il peut le diagnostiquer finalement il réussira très bien mais finalement pour que le bilan soit thérapeutique

D'accord, c'est la thérapie qui débouche dessus Alors, déjà, des fois en fait rien que le bilan c'est thérapeutique parce que ça, ça pose un diagnostique. Par exemple, euh comment elle s'appelle ? Euh X **oui**, X : une patiente, elle en fait elle était précoce diagnostiquée en fait sur le tard et vraiment en fait ça a été une libération pour elle parce qu'elle, elle souffrait énormément, elle savait pas, elle était en décalage avec les autres, elle était mal dans sa peau et du coup le, la précocité, le diagnostique a vraiment en fait été thérapeutique pour elle.

Et tu penses qu'il y a des enfants qui a, suite a un test peuvent quand même passer hors maille euh parce que l'hétérogénéité est telle que finalement on ne chiffre pas on s'en rend pas compte il y trop de euh de dysfonctionnements potentiels et finalement cet enfant ne sera ne sera pas reconnu comme précoce alors qu'il l'est en réalité ?

Ouai, ouai.

Tu peux avoir ce genre de, enfin peut-être pas chez toi mais ouai, ouai certainement il y a une marge d'erreur ? Carrément, carrément !

Enormément, je suis persuadée qu'il y a peut-être même en fait des enfants que j'ai testés J'ai testé deux enfants qui semblaient, enfin au niveau de parents ils me disaient qu'ils étaient,... j'ai testé ces deux enfants et ça été une catastrophe, ils ont euh été en refus tout au long du test, cela dit je mets dans le compte-rendu, je mets : « je ne peux pas diagnostiquer la précocité au vu de son

comportement » à retester ! Brouhaha non ! Là franchement il y en avais un des deux j' pouvais pas dire et l'autre je pensais pas parce que je trouve que quand même, même si l'enfant est en refus, il réussit les épreuves verbales qui sont sympa.

Oui, donc c'est vrai parce que l'AFEP juge beaucoup sur le verbal en fait ?

Ben moi je trouve que le verbal, ça donne vraiment en fait c'est en lien avec l'avidité intellectuelle de l'enfant.

D'accord

Euh, alors par contre ce que je pourrai peut-être dire c'est que certain, ceux qui sont extrêmement dans la créativité, euh peut être on des résultats moins, alors je sais pas c'est euh une... je me demande, parce que j'observe aussi que certains qui sont extrêmement créatifs pourraient peut-être avoir finalement que 130 en verbal parce qu'il surinvestisse un autre plan, une habilité plus créative et moins dans le savoir

Est-ce que tu penserais qu'il y a donc plusieurs formes d'intelligence ?

Non, il y a que quand on est avide de dessiner et de voilà, on s'intéresse du coup moins à l'histoire euh au petit quotidien en fait et je trouve aussi que les filles sont moins dans ce registre là comme si finalement euh euh l'instinct animal ou, ou des différences homme femme fait que les filles ... sont peut-être plus homogènes et moins dans cette avidité en fait de tout maîtriser...

Et dans ta clientèle tu as plus de filles ou plus de garçons ?

Et donc plus de garçons !

Beaucoup de garçons ? ouai **Tu as à peu près 1/3** C'est impressionnant j'ai, alors non pour les bilans ce n'est quasiment que des garçons avec 80% de garçons et parce qu'ils posent problème

D'accord et pour les thérapies tu peux avoir des filles ?

Pour les thérapies je peux avoir des filles parce que finalement euh elles sont souvent ultra sensibles, elles, elles ont pas mal, enfin autant que les garçons, des angoisses de, de séparation, de mort euh euh ... des difficultés relationnelles avec les autres parce qu'elles sont sensibles, elles se font un peu marcher sur les pieds ...

D'accord. Donc pour moi c'est parfait. J'ai tous ce qu'il me fallait ça va c'est bon ?

Est ce que tu veux qu'on revienne sur les mouvements, ou on en parle après, l'hyperactivité à partir des tests américains ?

Comme tu veux. Est-ce que tu veux rajouter sur autre chose ?

Non c'est toi qui peux si tu veux ! ...

Pour moi c'est parfait ça va ?

Bon si tu as d'autres questions tu me rappelles.

Je te remercie. Je te transmets le mémoire.

Tu sais ce qu'on fait finalement, ce qui me ferait plaisir on se fait un repas et tu me dis ben voilà c'est comme ça. Si j'ai une question je te dis à ouai et ça et ça

Je te l'envoie avec plaisir et ça va porter sur les intelligences multiples et la recherche dans ce domaine là oui, génial **ce que tu m'as dit en dernier par exemple sur ... sur les filles, les garçons, leurs approches, leurs facilités, ça s'inscrit dans des recherches américaines je pense que tu seras intéressée par ça. Tu liras la bibliographie. Ce mémoire ne porte que, que sur la perception des précoces par les psychologues sur une norme et l'interprétation de cette norme, et la marge, avec la part d'objectivité et de subjectivité, les croyances et les valeurs d'un psychologue.**

Un grand merci !

Psychologue 7 (P7) :

Tu as reçu la lettre que je t'ai envoyée ?

Oui, que j'ai consciencieusement égarée **perdue** voilà.

Est-ce que tu as bien compris le principe de la recherche ?

Oui.

Je ne transmets pas de noms oui pas du tout Oui Euh Les propos établis euh sont saisis après à l'écrit et dans le cadre du mémoire ils seront mis a la fin du mémoire mais euh ils vont donner lieu en fait à une analyse et à 1 comparaison euh toi tu auras accès de toute les façons au mémoire à la fin hmm soit je t'envoie une copie soit je te donne un lien donc tu pourra hmm t'inspirer d'abord du mémoire, apprendre de nouvelle chose dessus, puis vérifier tous les propos oui En gros bien sur l'entretien va faire 30, 45mn ouai heu ... il n'y pas de, et tes propos seront saisi à l'identique.

D'accord.

Avec les silences les répétitions, et tout. Ça te va ?

Oui, oui, non il n'y a pas de souci.

Alors la consigne de base c'était, donc ma recherche consiste à heu m'intéresser à l'intelligence des surdoués et à la 1ere étape c'est de voir comment les psychologues gèrent ce type de profil, hmm ou détermine en tous cas ce type de profils heu dans le cadre des tests qu'ils préfèrent et euh quels en sont leurs conclusions par rapport au contrainte normative en fait internationale parce que donc et là je ne m'adresse qu'à des psychologues qui travaillent qu' qu'avec des enfants on va dire haut potentiel parce que c'est Je ne travaille pas qu'avec des hauts potentiels.

Mais, oui qui travaille avec des hauts potentiels mais qui ont l'habitude de ces enfants là.

Voilà, parce que j'ai toute enfin moi je, enfin je travaille avec des enfants de, dans tout le spectre de heu j'ai envie de dire de la courbe de gauss hein !

Ouai tout a fait, mais qui ont l'habitude des hauts potentiels.

D'accord.

C'est vrai que, après voir pourquoi ils t'arrivent dessus, comment ça se passe. Ensuite heu c'est euh c'est une enquête qualitative sous forme d'entretien, donc je vais voir entre 6 et 12 psychologues, si j'arrive à avoir euh la totalité euh de mes demandes.

Oui.

La consigne de base c'est donc euh : alors, je prends le terme haut potentiel parce que c'est celui qui est déterminer sur le plan international, qui est le plus reconnu, qui est le plus traduit euh par rapport au terme de surdoué ou au terme de Moi, c'est ce que je préfère aussi.

Tu préfères haut potentiel à surdoué ?

C'est ce que je dis la plus part du temps parce qu'il y a ça, euh ça induit moins de, enfin au niveau du mot c'est moins connoté euh de différentes autres choses.

Parce qu'il y a aussi le terme précoce hein ?

Oui, ... mais ça, ça fait pas tout à fait la même résonnance.

D'accord.

Souvent haut potentiel !

Sous le terme haut potentiel euh La consigne de base c'est « qu'est ce que c'est que l'intelligence du haut potentiel et quels en sont en fait les caractéristiques » Donc, je vais te, te proposer certains thèmes et tu peux t'exprimer librement dessus mais c'est un, un entretien semi-directif pour pas que Oui il vaut mieux parce que sinon même, enfin moi, j'veux dire j'aurais du mal à rassembler, je préfère que se soit très semi-directif (rires).

D'accord (rires). Quelle est la démarche euhhh quelle est la démarche qui fait que des, des parents, ouuu, ou une association, euh quelle est la démarche en fait de base qui fait que tu vois arriver des enfants à haut potentiel dans ton cabinet ?

... Alors la première cause, enfin la première cause, euhh la première source c'est lorsque y a un enfant, c'est sur les jeunes enfants au niveau de, de la maternelle ou il se pose un problème de comportement, alors souvent ça débute par des enfants qui ont des problèmes de comportement alors là je parle d'enfant d'âge euh préscolaire c'est-à-dire en général moyenne section grande section de maternelle, ou l'institutrice signale euh un enfant qui soit se met en retrait ... et ne participe pas, soit est extrêmement agité enfin en tous cas qui a par rapport à l'ensemble de, de la classe, en comparaison au comportement des camarades donc des pairs du même âge, a un comportement un peu atypique et souvent heu cet enfant est amené en consultation heu à la fois pour voir si euh au niveau du comportement à priori donc sur la sphère émotionnelle ou affective il y a un souci, et en même temps, de plus en plus fréquemment, la demande de l'école et des parents est de savoir c'est le gros truc c'est : est-ce que l'enfant ne s'ennuie pas, est ce que par hasard il ferait pas parti des enfants ou précoces ou à haut potentiel selon le terme utilisé par les parents et par l'école, et donc ça c'est le 1^{er}, le 1^{er} lot j'ai envie de dire hein si l'on parle de manière chronologique.

Ensuite heu donc là on fait passer un test et on voit hein si la difficulté d'intégration euh de l'enfant tant sur le plan du comportement que sur le plan de l'euh l'investissement de ce qui est proposé au niveau euh des apprentissages en grande section enfin des activités on va dire, est du à un trouble émotionnel de l'affectif ou effectivement par ce que ce qu'on lui propose n'est pas en rapport avec ses centres d'intérêt ou heu, si c'est déjà euh, s'il est déjà au-delà **d'accord** du niveau de connaissance qu'on lui propose que ce soit au niveau graphique au niveau connaissance etc.

Donc dans ce groupe là les jeunes qui viennent sont des jeunes qui ont un trouble quelque part du comportement dérangeant et pour l'instant c'est plutôt le niveau scolaire, c'est dans le cadre du niveau scolaire, c'est, c'est le cadre du niveau scolaire que ça va être la plupart du temps initié Initié par voilà, dérangeant pas forcément ils peuvent avoir un comportement bruyant et dérangeant effectivement mais souvent c'est des enfants qui s'intéressent pas, qui se mettent à l'écart heu qui sont en, qui sont plus dans quelque chose euh de pas dérangeant du tout **d'accord** qui s'incluent pas dans la marche habituelle euh du groupe.

Qui se marginalisent tu veux dire ?

Oui qui sont à l'écart du groupe.

D'accord. Et, quand tu leur proposes un test, c'est quel type de test ?

Alors, c'est ... quand on va ... essayer ... d'évaluer le potentiel intellectuel on utilise enfin personnellement je n'utilise que les échelles de Wechsler qui sont appropriées à chaque classe d'âge donc on a la WPPSI 3 euh pour les jeunes jusqu'à 7 ans, de 2 ans et demi à 7 ans ensuite on a le WISC 4 pour, qui commence à 6 ans donc il y a une intersection des fois il y a le choix à faire entre la WPPSI 3 et le WISC 4, pour les enfants de 6 à 16 ans et au delà de 16 ans on tombe dans l'échelle d'évaluation qui s'adresse également aux adultes qui est la WAIS.

D'accord. Est-ce qu'il t'arrive euh dans ce cas là d'utiliser éventuellement des tests complémentaires ?

Oui, souvent.

Alors tu peux développer dans quel cadre et pourquoi ?

... Souvent je rajoute, c'est possible à partir de 5 ans, 4, 5 ans la figure complexe de Ray euh qui permet de voir comment l'enfant va percevoir heu le matériel qu'on lui propose comment il va l'organiser et comment il va mettre en place ses processus euh de mémorisation, et comment ...il gère l'organisation des données parce que cette organisation des données du matériel ça va être représentatif de la maturité de son raisonnement, de la maturité de sa logique, la figure complexe de Ray on peut faire un raisonnement de proche en proche ou on peut avoir une vision globale et ensuite à l'intérieur du cadre de la vision globale ajouter des éléments la manière dont l'enfant va s'y prendre va rendre compte d'un type d'organisation de la pensée qui a été mis par ailleurs en lien avec un niveau de maturité de la pensée.

D'accord. C'est une conceptualisation en fait là de la pensée qui avec la matrice de Ray peut-être plus apparente ?

Oui en tout cas de l'organisation logique de la pensée.

Est-ce que ce test, tu l'utilises souvent avec les enfants à haut potentiel ?

En général je le rajoute..

Ca permet de valider en fait quelque chose ?

Alors ca permet, moi ca me permet de voir euh si euh ils arrivent euh souvent les enfants à haut potentiels ils ont une façon d'aborder le matériel qui est un peu ... alors justement de l'ordre, euh ça part dans tout les sens et on le voit très bien qu'en on leur propose les tests euh que c'est, y a un abord un petit peu euh qui paraît un peu chaotique et désorganisé... et justement euh quand on propose une figure de Ray euh ça permet de voir si c'est pour le coup, un, un vrai chaos une vraie désorganisation ou si ben voila finalement il s'y retrouvent dans leur...chaos entre guillemets, et la plus part du temps on voit que euh malgré des apparences il y a une structure de la pensée qui se fait d'une certaine manière qui est atypique.

Tu veux dire que dans le cadre de la passation quand ils arrivent ils sont un peu agités, un peu dans tous les sens, un peu dans Pour certains d'entre eux oui.

Alors, en général ils, sont-ils intéressés par les tests ?

Oui, ça les amuse beaucoup. La plus part du temps même des enfants, alors là je parle pas des maternelles mais des enfants plus âgés euh où les parents arrivent parce qu'il y a souvent là alors des, à partir du CP il y a les troubles de l'apprentissage, il y a c'est pareil un ennui en classe un, la plus part du temps euh c'est des tests quand on demande un test euh de QI c'est toujours motivé par un problème à l'école ... euh ou d'ennui ou de trouble du comportement ou de non intérêt de non motivation donc souvent les parents quand ils arrivent euh je dis on va faire passer des tests ils sont assez inquiets parce qu'ils disent « mais attendez euh ... 1h 30 ou 2h à devoir faire des choses, à devoir s'appliquer et tout, ça va pas, ça va pas l'faire, il va pas vouloir » l'enfant lui-même quand il entend ça : test pour lui ça fait scolaire euh il fait un peu la grimace et je dois dire que, ça fait quand même un certain nombre d'années en pratique je n'ai jamais vu mais vraiment jamais vu un enfant qui a refusé un test, et qui s'est pas intéressé et impliqué.

Sur les hauts potentiels on est bien d'accord ?

Sur les haut potentiels oui, oui sur les hauts potentiels.

Est-ce que tu penses que euh Même des enfants qui sont en grave rejet scolaire voir phobique.

A chaque fois la passation c'est bien passée.

A chaque fois la passation c'est très bien passée.

Est-ce que tu penses que ça c'est une caractéristique de ces enfants là ? ... De s'intéresser particulièrement au test plus que de euh alors que dans le système scolaire euh le comportement est différent ?

Je pense que là ça les intéressent et particulièrement les IP parce que, les EIP parce que, euh parce que c'est très intéress enfin y a de la relation y a du, du répondant y a de la variété ya du défi ya plein de paramètres qui se mettent en place qui vont être pour eux euh stimulant, y a un retour rapide sur investissement c'est-à-dire qu'ils faut aller rapidement, euh le, le fait de réussir de voir qu'ils trouvent ça les stimulent ils trouvent immédiatement un moteur, en fait ils trouvent la

réponse, à par exemple euh une réponse à un, ils arrivent à faire un cube enfin à l'item qui est : cube qui est la reproduction de figures géométriques, le fait de réussir leur donne envie de continuer...

En fait eux, ils sont particulièrement attentifs et même prêt à approfondir ?

A complètement et ils en redemandent parce que des fois ça m'arrive de dire (raclement de gorge) bon parce que comme les items sont donnés euh avec la progression de l'âge donc on part toujours du plus simple par exemple sur la WISC 4 où il s'agit de tests proposés aux enfants de 6 à 16 ans euh on arrive euh très vite dans la zone des 12 ans donc si j'ai un enfant de 6 ans en face de moi et je vois qu'il commence un peu à peiner parce qu'on arrive dans la zone au-delà de 12 ans ça paraît normale, je propose hein « est ce que tu veux qu'on s'arrête ou est ce qu'on continue » quand je vois qu'il commence à être en difficulté hein parce que normalement on s'arrête au bout de 2 échecs ou 3 échecs enfin selon les ... euh moi je quand même je propose toujours même s'il y a avait 2 échecs qui supposeraient qu'on doive s'arrêter « on s'arrête ou tu préfères continuer » et pour la plus part quand ils voient qu'ils sont pas aller jusqu'au bout ils veulent aller jusqu'au bout. **D'accord** alors je sais pas si c'est très déontologique mais je laisse faire **ben c'est pour ça que je m'adresse à des psychologues qui ont l'habitude** mais je laisse faire parce que je pense que si je disais « non on s'arrête parce que tu, tu n'y es pas arrivé » je pense que se sera un facteur bloquant et qui créerait une inhibition voir euh éventuellement un refus.

D'accord. Dans, dans, dans les tests tu es entrain de me dire donc que tu as besoin toi de, de prendre tes propres décisions par rapport à, par rapport à la passation à la condition de passation et à la personnalité de l'enfant pour aller euh plus ou moins loin euh même si normalement tu, tu, tu devrais avoir des contraintes de temps ou de procédure.

Oui.

Donc il y a une forme d'adaptation du psychologue ?

Ben je fais pas passer euh comme un test sec d'évaluation euh ça permet par ailleurs pour moi aussi de voir euh qu'est ce qui va jouer sur l'implication la motivation l'appétence euh à ce qui est de l'ordre de la connaissance, du savoir, euh je, je suis toujours assez attentive à voir s'il va mettre en route la pulsion épistémologique chez l'enfant hein donc voilà, donc effectivement d'aucuns qui sont extrêmement euh strictes euh sur la consigne à la passation pourraient penser que, c'est pas très euh euh conventionnel et que ça met en doute les résultats mais pas tellement parce que en fait ça prend un peu plus de temps mais un enfant qui est par exemple euh à l'item euh 12 sur 15, qui, qui rate l'item 12 qui a raté 11, 12 mais qui veut continuer il va pas avoir plus de points il va cert, seulement avoir la possibilité de pas euh se sentir en échec en pouvant continuer ça va pas lui donner plus de points ce qu'il fait après puisse que la plus part du tps il va pas y arriver non plus, mais il aura eu euh la possibilité de pouvoir euh j'ai envie de dire euh pas être complètement arrêter il va arrêter de lui même il va pas être arrêté par l'échec. J'sais pas si c'est très clair ?

Mais tu as des enfants qui à un item inférieur bloquent et puis après euh sur un item supérieur vont finalement vont, vont s'en sortir correctement ?

Alors ça ça se passe mais plus haut dans le test hein des fois il y a certains items qui bloquent mais c'est un, enfin c'est sur un item et l'item d'après il va être réussi.

Dans ce cas la tu prends en compte lequel ?

Ah ben mmm pour que, pour arrêter euh la passation d'un item il faut qu'il y est 3 échecs consécutifs ou 4 échecs consécutifs, ou 5 ça dépend des items en fait hein parce que dans les test, les échelles de Wechsler euh y a par catégorie euh y a euh entre 25, il y a 25 item, 25 à 30 items et justement sur certain c'est 5 items échoués avant d'arrêter parce qu'on sait que par la fatigue que par euh certaines choses qui vont être plus parlantes que d'autres à l'enfant de par le thème proposé etc. il va pouvoir réussir, euh échouer un item et euh réussir le suivant donc la marge est quand même assez large.

D'accord, ce qui veut dire que on peut quand même avoir des variations sur les, les différents totaux ... en QI verbal onh, onh QI etc. Euh est ce que euh pour toi la norme de 130, peut-être euh, est, est toujours une référence ou est ce qu'il y a des jeunes qui peuvent euh... être quand même considérés comme des hauts potentiels mais avec une norme en étant chiffrée inférieure à 130 ?

Ben c'est-à-dire que en fait moi ce qui me ... dérange un peu c'est que ... l'on regarde la note globale, le QI, qui est la note globale de toute les échelles qui est une moyenne, qui est pas une vraie moyenne en plus mais enfin c'est quand même une moyenne, et que ça fausse un peu ... les choses. Je pense que certains jeunes sont à haut potentiel dans un secteur.

Alors, dans les secteurs tu peux développer ?

Alors il y a le verbal, euh il y a le secteur euh que l'on appelle le, le secteur de raisonnement, qui donc, le verbal c'est tout ce qui concerne le langage euh... le développement du langage au sens le plus large, après il y a le secteur du raisonnement perceptif donc il va inclure la logique euh après on a euh ce qui concerne la mémoire de travail et ensuite la vitesse de traitement de l'information donc en fait quand, il faut savoir quand on calcul un QI global le chiffre qu'on donne ce QI global est la moyenne des notes à ces, aux 4 échelles. Mais souvent ça a pas de sens parce que les notes aux 4 échelles peuvent-être extrêmement disparates. On peut avoir un enfant qui a une note à l'échelle verbale excellentissime avec un raisonnement perceptif donc une maturité au niveau de la logique euh euh qui est dans la norme ou un peu supérieur à la norme mais pas aussi bonne que le verbal euh ou le contraire : on peut avoir des enfants avec un, un verbal ... peu développé mais avec une logique et un raisonnement perceptif et très, de très, d'un niveau bien meilleur. Ça va pas donner du tout le même type d'enfants.

Alors, est-ce que tu penses alors qu'il y a des profils « haut potentiel », est ce qu'il y a des constantes chez le haut potentiel déjà, et est ce qu'il y a des profils ... assez spécifiques que l'on peut déterminer est ce qu'il ya une différence entre un haut potentiel et un autre potentiel et est ce qu'il y a plusieurs tendances ?

Moi je pense qu'il y a, qu'il y a des hauts potentiels du côté du langage, de la créativité de, enfin du verbal, et des hauts potentiels du côté euh de la logique, et il y en a qui ont les 2.

Et est ce que dans ce cas là tu notes une différence au niveau de, de la norme, est ce qu'il y en a qui vont mieux réussir les tests que d'autres ... en fonction de ces profils là ?

Non on peut pas dire ça comme ça parce qu'en fait, ils peuvent avoir à la fin la même note mais ça va pas être le même profil c'est ça qui est un piège. Ils peuvent avoir, par exemple, imaginons un jeune qui a 156 en verbale, je dis n'importe quoi parce que je l'ai pas en tête là, 120 en raisonnement perceptif, il va pouvoir avoir 135 en QI, un jeune qui peut avoir le contraire va aussi avoir 135 en QI mais bien évidemment on va pas avoir du tout le même type de profil.

Est-ce que tu pense qu'il y a des intelligences différentes ?

Ah mais bien sure, c'est évident, enfin pour moi c'est évident.

Et est ce que en fonction de, de cette intelligence et de ce profil là tu vas avoir des jeunes qui vont développer plus ou moins des pathologies ?

... Des pathologies de l'apprentissage ?

Oui parce que tu as dit quand ils venaient exactement c'est souvent à l'issue d'une pathologie un trouble d'un trouble oui du comportement hmm est ce que quand tu test des enfants, à l'issue du test tu détermine, soit des pathologies soit est ce que, tu, vas, devoir, euh adapter en tout cas ton, ton compte rendu en y mettant des limites par rapport a ce que tu peux découvrir ?

... Euh par exemple on va pouvoir comprendre j'sais pas si ça va pouvoir répondre à la question, mais qu'un enfant qui a une excellente, une excellente logique, un excellent raisonnement déductif mais qui n'a pas le langage il va être, très, en difficulté pour expliquer et argumenter ses idées. C'est-à-dire qu'il ne va pas pouvoir forcément mettre en valeur son intelligence de la même manière euh qu'un enfant qui a un n, bon verbal parce que euh il va pas pouvoir euh euh accéder aussi vite au mot juste au mot qui va re, va qui va pouvoir euh alimenter son argumentation etc.

D'accord Je sais pas si ça répond à la question ? **Je voulais juste savoir c'est si certains jeunes euh vont échouer littér, complètement à certains items, c'qui fait que on va devoir interpréter en fait le test ou dans un certain sens plutôt que dans un autre. Est-ce que ce sont des choses qui sont envisageables ?**

Oui, oui. Oui ça arrive que des échecs à certains items rendent compte euh d'un trouble soit émotionnel soit par exemple euh y a beaucoup de jeunes qui vont échouer alors là c'est dans

l'échelle soit mémoire de travail soit vitesse de traitement, qu'ils vont avoir, qu'ils peuvent avoir de bons résultats en raisonnement et en verbal mais qui vont échouer parce que il y a un gros problème d'anxiété.

... Alors quelle est la marge alors à ce moment-là du praticien par rapport à ça ?

Alors après on est plus dans l'évaluation chiffrée hein parce que on a jamais pu mesurer l'anxiété on va être dans l'évaluation clinique et l'intérêt des tests, justement, c'est que c'est pas seulement un chiffrage et ça doit pas être un chiffrage en fait, c'est de pouvoir avoir une idée de la représentation, une idée du fonctionnement global du jeune c'est-à-dire qu'avec son potentiel, avec son, enfin ses caractéristiques émotionnelles et affectives, avec sa représentation euh de, du savoir etc. ça va permettre de voir comment il fonctionne avec tout ça et le compte rendu il doit rendre compte de tous ces paramètres. Donner un chiffre sans aucune explication sur le fonctionnement : c'est idiot.

Est-ce que, est-ce que par hasard tu as pu tester plusieurs, un, un même enfant plusieurs fois ?

Oui, ça j'ai des exemples. Alors j'ai des enfants avec (toux) pardon, je pense notamment une gamine que j'avais testée à l'âge de 7 ans parce qu'elle avait des énormes difficultés d'apprentissage qui donnaient des résultats euh on sort peut-être un peu du cadre des hauts potentiels mais c'est à titre d'exemple, qui avait des résultats qui la mettait dans la zone de la déficience. A la passation, à voir comment elle pouvait comprendre certaines consignes et tout ce n'était pas possible qu'elle ait 50 de QI ... là on fait l'hypothèse, et j'avais fait l'hypothèse hein d'un disfonctionnement hein donc notamment d'une grosse euh dyslexie plus des troubles anxieux, elle a été suivie pendant 2 ans, en orthophonie, et en même temps en, il y a eu tout un travail au niveau de, de l'anxiété etc. autour de l'apprentissage et autour de l'école, re testée euh 3 ans après, les notes avaient énormément c'étaient énormément modifiées. C'est à dire qu'elle était passée dans la zone euh de la moyenne de la population c'est quand même énorme.

Et sur les hauts potentiels ? Ce sont des phénomènes qui peuvent apparaître si on détecte des troubles ?

Alors, je pense qu'il peut y avoir des variations euh énormes de la productivité au niveau du chiffrage en fonction de l'état émotionnel hein.

Et quels sont les, les domaines qu'ils ont tendances à, à rater en fait ?

Alors chez les hauts potentiels moi ce que je constate euh c'est souvent euh un, des mauvais résultats euh dans, la vitesse de traitement, dans l'échec de vitesse de traitement de l'information. C'est très, très fréquent.

Et ça se serait du à quoi alors ces...?

Alors, pour ce que j'ai pu en constater euh c'est pareil des enfants extrêmement anxieux qui sont euh très euh très peu sûre de leur perception qui ont besoin de vérifier qui ont besoin de reproduire

de manière extrêmement juste qui sont pas en confiance donc qui ont toujours besoin de réussir ils sont un peu dans tout ou rien ça doit être parfait ou rien du tout et qui vont du coup dans l'échelle de vitesse de traitement, euh c'est chronométré, donc ils vont réussir parfaitement, c'est pas qu'ils vont mal le faire, mais ils vont mettre beaucoup trop de temps !

Donc, eux en général sont bloqués dans, dans les tests à, à durée déterminée.

Voilà, le chronométrage va être un facteur inhibant. Et si, mais ça, ça apparaît en filigrane dans les autres épreuves qui sont chronométrées aussi.

D'accord et euh est-ce que dans ce cas-là C'est-à-dire que par exemple les cubes **oui** qui sont aussi en chronométrage euh si on arrête le chronomètre au temps voulu donc on ... on calculera pas on ajoutera pas le nombre de points, et qu'on les laisse continuer ils vont finir ! Et bien ! Et se sera juste ! Mais ce sera plus long, ils mettront plus de temps que le temps donné.

Et ça c'est une caractéristique des enfants à haut potentiel ?

De ceux qui sont par ailleurs à haut potentiel, anxieux et perfectionniste.

D'accord. Et est-ce que dans ces cas-là tu vas déterminer des profils homogènes et des profils hétérogènes ?

... Repose-moi ta question.

Est-ce que euh ces enfants qui peuvent avoir euh des, des, des difficultés en fait Oui, oui, **sous-jacentes** oui, oui, pardon ça peut aboutir a des profils hétérogène **Et dans ce cas est ce que les profils hétérogènes t'as, tu vas les interpréter dans le cadre d'une pathologie spécifique ou est ce que tu vas plutôt euhhh mettre ça sur le cadre de la passation ?**

.... Je pense que c'est plus représentatif d'un trouble, enfin entre guillemets hein, général, c'est pas lié a la passation hein, parce que dans la passation justement, j'essaye de déscolariser au maximum heu l'ambiance de la passation pour que on soit plus sur le fonctionnement habituel du jeune que sur le stress **d'accord** que peut produire euh le devoir en temps, en temps chronométré etc. en fait en fait j'ai envie de dire en laissant, en arrêtant le chronomètre mais en laissant finir le jeune on peut voir justement sa position par rapport à la notion de temps donné ou de temps libre pour réaliser quelque chose.

Par contre ça tu vas le prendre en compte dans une anamnèse.

Ca je vais le dire après dans, dans le compte rendu c'est a dire je dirai euh là on a le sentiment euh que il a une mauvaise note par exemple mais ce n'est pas parce qu'il comprend pas ou qu'il ne sait pas, c'est parce que euh le timing ne lui convient pas... .

D'accord.

Il a besoin de plus de tps ou

D'accord est-ce que, non c'est pour moi, voilà, c'est vraiment, c'est parfait hon, hon la question était de savoir maintenant qu'est ce que tu as fait comme formation spécifique toi

maintenant pour en arriver à, à travailler avec ces enfants-là enfin de façon assez quand même spécifique puisse que tu fait parti des psychologues référencés par l'AFEP, donc euh en tout cas dont l'AFEP connaît le nom oui parce que quand je leurs ai cité certaines personnes pour valider oui en fait oui mon échantillonnage elles m'ont dit oui, oui on connaît voilà.

là j'ai envie de dire c'est parce que euh quand tu fais passer ce genre de test au bout d'un moment euh ben c'est un peu le bouche à oreille tu vas, les écoles qui, à qui tu as eu un retour pour expliquer euh c'est qui c'est passé avec le jeune à qui tu as pu donner des pistes de compréhension et ça a aidé le jeune à évoluer, à sortir du, de la difficulté qu'il rencontrait, vont envoyer au fur et à mesure des enfants du, avec le même type de souci euh et du coup, enfin après tu vas t'intéresser d'autant plus et voilà euh tu fais après, j'ai envie de dire c'est par euh c'est, empirique n'est pas le bon terme mais euh c'est parce qu'au fur et à mesure tu as de plus en plus de personne de ce profil là qui viennent te consulter que quelque part tu deviens, un peu plus spécialisé, sur ce type de, de profils.

Alors ça veut dire qu'en fait ta formation sur les enfants à haut potentiel elle s'est faite un peu sur le tas, t'as pas fait de formation spécifique dans le cadre de l'université ?

Non j'ai beaucoup lu ce qui se faisait à ce propos hein mais heu j'ai fait mon, enfin c'est un peu de l'autoformation euhh... .

A la base t'avais quoi comme formation ?

A la base, je suis psychologue clinicienne avec un DESS euh... euh classique.

De psychologie clinique ?

De psychologie clinique oui.

Est-ce que tu as fait des formations supplémentaires ?

Non mais moi j'ai fait ma formation à l'époque euh à René Descartes, et c'était très très axé sur les tests en fait à l'époque où c'était pas la mode même hein, surtout ce qui étaient tests euh euh cognitifs et voilà. Maintenant ça revient, ça a été... pendant longtemps un petit peu mis au banc euhh tout ce qui était des tests hein, mais c'était le laboratoire de psychologie expérimentale et cognitive à l'époque René Descartes donc il y a des décennies (rires) quelle époque !

C'est quelle époque ?

J'ai été diplômée en 1976 **d'accord** voilà, donc en fait je dirai que dès le départ dans le contenu à l'époque de me, la formation psychologique qui était beaucoup plus axée à priori sur tout ce qui était psychanalytique et tout, y avait une université qui proposait quelque chose de plus euhh expérimentale et cognitif c'était René Descartes et moi j'ai fait mes études là, donc déjà j'avais une sensibilité je pense et un ... j'aime bien avoir des outils, donc voilà j'ai des, je crois que, en fait ce que ... c'est l'utilisation du test qui m'intéresse aussi et qui m'a permis de pouvoir comprendre mieux certaine chose des hauts potentiels, et réfléchir et tirer quelques conclusions, quelques...

voilà que je revalide à chaque passation que je peux mettre euh euhh j'ai envie de dire que je ré expérimente et que je valide et que je valide pas au fur et à mesure des passations.

Donc en fait c'est, c'est plus une formation universitaire en cogni, en psychologie cognitive avec beaucoup de formations après empiriques euh Oui sur le terrain **Euh des lectures parallèles** Oui Voilà.

Est-ce que tu utilises d'autres thérapies euh ou d'autres outils intermédiaires qui peuvent te permettre de, d'en apprendre d'avantage ou ...

Alors la plus part du temps euh quand je propose un bilan psychologique même si l'enfant n'est amené que pour faire un test de QI je propose j'impose pas mais je conseille fortement et en général les gens adhèrent, à passer en même temps euh des, des épreuves projectives c'est-à-dire euh de faire un profil de personnalité, de l'enfant donc tous les tests qui sont des tests de personnalité euh classiques qu'on peut utiliser je les utilise de façon complémentaire. soit pour valider par exemple imaginons que sur un test à la lecture des ... des résultats pures alors de toute façon quand on fait passer un test de QI on est d'abord clinicien on est pas testeur donc il y a le regard du clinicien par rapport au jeune qui est entrain de passer le test donc ça c'est déjà important parce qu'en tant que clinicien on va voir beaucoup de choses euh dans l'attitude, dans le comportement, dans, la manière dont le jeune va, réagir à ce qu'on lui propose. Et ensuite, imaginons, que je dise bon ces résultats euh ta, ta, ta mais il y a un gros facteu, il me semble qu'y a un gros facteur d'anxiété ou il y a un gros facteur de manque de confiance en soi à ce moment-là c'est toujours intéressant de pouvoir le valider par quelque chose qui est un outil euh de connaissances de la personnalité, donc c'est complémentaire pour moi.

Tu utilises quoi, quel, quel outil ?

Alors la plus part du temps euh le Rorchard euh les test de Lucher euh le test de la gomme enfin là y a, y a beaucoup de choses très différentes que je vais utiliser en fonction de ce qui me paraît le plus approprié, de ce qui va le plus intéresser euh le jeune qui est en face et selon son âge on va proposer un test de dessin de la famille ou un test du bonhomme ou de la dame de fée à un enfant, du dessin, à un enfant de 6-8 ans, euh à un jeune de 12 ans on va pas forcément lui proposer de passer par le dessin, on va lui proposer quelque chose qui est plus les épreuves basées sur l'imaginaire sur euh l'invention d'histoire sur euh voilà !...

D'accord. C'est, je te remercie en tout cas pour cette participation à cette enquête, à cet entretien oui je pense que oui tu pourras avoir accès assez rapidement à tous ces outils et notamment euhh euhh en fait le, le, le mémoire va porter sur euh les intelligences multiples et l'intelligence générale d'accord donc euh à travers le cas des hauts potentiels oui ettt et comment ça peut émerger sur, à partir de valeurs psychométriques d'accord okay d'où le rôle

**du psychologue oui oui aujourd'hui et, et l'importance d, d'avoir des psychologues qui
connaissent ces enfants-là onh onh.**

Annexe 8 : Grille d'analyse des entretiens

Grille d'analyse des entretiens	
Thèmes explorés	Ce que dit le psychologue
<p>Le champ de l'évaluation - Démarche de la consultation (A)</p> <ul style="list-style-type: none"> A1 : Origines institutionnelles ou individuelles). 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>A la demande de l'école</u> : en raison du comportement atypique (ennui, désinvestissement, désocialisation) ou agressif. Volonté d'apporter une aide constructive dans la compréhension du jeune (P7). Parce que l'enfant dérange et perturbe la classe (P3 -), demande de raccourcissement de cycle (P2). - <u>Dépistage par des professionnels</u>, enseignants inclus (P5), (P4), (P2). - <u>Démarche de la famille en raison de</u> : l'échec scolaire (P4), démarche des mères pour comprendre leur enfant et l'aider (P2), souffrance chez le jeune et troubles de comportement sur le plan scolaire (P6 -), attentes des parents pour confirmer ou infirmer un diagnostic de précocité (P1). Rôle du bouche à oreille dans la démarche de consultation (P4), (P6) mais aussi l'impact médiatique (P4).
<ul style="list-style-type: none"> A2 : Place et rôle du psychologue dans un réseau social. 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Place du psychologue parmi ses pairs</u> : travail en groupe de spécialistes des HP (P4), isolement en raison d'une méconnaissance des pairs (P1), manque de communications et de recherches (P3 -). - <u>Place du psychologue dans un réseau professionnel</u> : travail en réseau de spécialistes (P2), (P4), (P5), soutien d'une association (P1), (P2), (P4), contrainte associative (P3), (P4), (P6). - <u>Maillon d'une chaîne sociale</u> : rôle nécessaire en raison de la méconnaissance de l'école et des familles (P1), rapport explicatif avec la famille et diagnostic et solution pour le jeune (P5), aide et support vis-à-vis du jeune et vis-à-vis de la famille : encadrement et méthodes de vie

	<p>(P4), (P6). Aider le jeune à se comprendre (P3). Aider le jeune à s'adapter socialement, une aide mutuelle (P2). Pratique s'adressant à tous et non qu'au HP : globalité de la pratique (P7).</p>
<p>Les jeunes à haut potentiel (B)</p> <ul style="list-style-type: none"> • B1 : Caractéristiques 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Approche cognitive</u> : rapidité de compréhension, pas toujours une bonne mémoire, capacité de raisonnement et polyvalence dans les tâches, une tête agitée en permanence, importance des détails (P3+), compréhension et mémoire, efficacité des stratégies intuitives, un fonctionnement intellectuel en décalage avec son âge, une Ferrari (P5), des modes de raisonnement différents des enfants classiques dans des domaines différents, une logique extrême, une lenteur dans certains domaines parce qu'il ne comprend pas la consigne ou rêve (P1), une maturité de raisonnement et une grande logique, un besoin d'exactitude qui les ralentit à l'écrit (P7) certains sont très bons partout mais ce n'est pas ceux que l'on voit (P1), des jeunes extraordinaires, des enfants qui vont à 100 à l'heure, un besoin de motivation, ils ne travaillent que dans l'intérêt, bavards en général, intéressés par la recherche sur soi (P4+), des dons en musique et en dessin (P2), (P6), une créativité (P4+), une forte imagination (P1), une rapidité d'assimilation et de compréhension, une qualité d'analyse, un plaisir intellectuel (P6), (P7+), une curiosité (P5). - <u>Traits de personnalité</u> : un grand sens de l'humour (P6+), (P1) et ne supportant pas l'injustice (P1), des passionnés (P2). - <u>Approche affective</u> : un décalage affectif et intellectuel (P1+), (P2), des dysharmonies (P3), hypersensibilité et anxiété (P1), (P2), (P7), (P4) et phobies (P6), (P7), un développement affectif très différent, une grande émotivité (P2+), (P7). - <u>Intégration sociale</u> : empathie (P1+), (P2+), difficultés à

	<p>s'intégrer au groupe, exclusion (P2).</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Troubles et pathologies</u> : souvent des troubles de l'attention, dysgraphie, dyspraxie, dysorthographe et dyslexie (P1), des souci d'attention et une agitation possible, troubles visio-moteurs et graphiques souvent observé (P5), décalage graphique, énurésie, TDAH très fréquent, des dysharmonies temporaires (P6+), une fausse impression d'hyperactivité et de trouble de l'attention, des pathologies d'origine neurologique pas plus fréquentes que chez les autres jeunes (P3), des faux hyperactifs à nourrir intellectuellement (P4+). - <u>Dyssynchronie</u> : un décalage psycho moteur et intellect (P1+).
<ul style="list-style-type: none"> • B2 : Définition du concept de HP et terminologie 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>En lien avec la notion de potentiel</u> : difficile à définir, floue, renvoi sur les caractéristiques, utilise précocité mais est peu satisfaite avec le terme de précocité communément employé en France (P1), utilisation de « haut potentiel » (P4), (P7+) « moins connoté de différentes autres choses », intellectuellement précoce (P2), terme de précocité : un enfant plus performant que les autres (P6). - <u>En lien avec l'intelligence</u> : intelligence trop vague = un mode de fonctionnement intellectuel, terme de précocité (P5 -). - <u>En lien avec des capacités</u> : des enfants plus (P3+).
<p>Evaluation du test (C)</p> <ul style="list-style-type: none"> • C1 : Stratégies 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Mise en confiance</u> : ludique et entretien préalable avec le jeune pour rassurer, dédramatisation du test dissocié des résultats scolaires (P3), environnementale et relationnel face à l'angoisse (P6), explicative vis-à-vis des parents, vis-à-vis du jeune (P5). Prise de contact, et pré entretien à démarche explicative, empathie du praticien pour mettre le jeune à l'aise (P1+), déscolariser l'ambiance (P7). - <u>Conditions de passation</u> : observation de leur logique qui semble désorganisée, éviter l'échec (aller jusqu'au bout

des épreuves en arrêtant le chronomètre ou en aidant) (P7), interpréter l'échec et continuer (réponses trop complexe, blocage sur la simplicité des épreuves) (P1), dédramatiser. l'échec (source d'information pour le psychologue), aborder le test en 3 étapes : pré entretien passation restitution (P1), faire passer dans le respect des règle du test et avec son expérience des tests (P3), observer la mobilisation (P5).

- Interprétation des résultats : analyse des items et interprétation des écarts : décalage IVT, supériorité de l'indice de compréhension verbale >130 écart trop important entre les indice pas de chiffrage du QI, travailler item par item (P1), importance de la mémoire aussi(P5), hétérogénéité des résultats ICV 150 IRP 145 IMT 115 IVT 90 due aux troubles et à l'émotivité, constante dans certains items très élevés : similitudes, vocabulaire, matrice, mémoire de travail (P2), test globalement haut surtout en perceptif et en verbal l'un ou l'autre pouvant être supérieur (P3 -), supériorité aussi du verbal ou du perceptif, IVT chuté, réserve par rapport au chiffrage d'une moyenne (P7), si le QI total est >130 HP s'il y a disparité des résultats je discute à partir de 120 la précocité en fonction de leur répartition, IVT souvent basse , la créativité se traduit par un bon résultat aux cubes (P4), résultats élevés sur les épreuves verbales jusqu'à 150, le perceptif chute quand il y a hétérogénéité surtout au matrices et au séquences lettres-chiffres ce qui entraine un diagnostique d'hyperactivité, pas de chiffrage si écart de plus de 20 points, chute possible sur IVT (P6).
- Tests complémentaires ou un seul test : le WISC IV seulement par choix (P1), des tests pour un suivi thérapeutique type dessin de la famille pas pour un dépistage (P2), un bilan complémentaire à base de projectifs (Rorchard, patte noire, test des couleurs de Lucher, TAT) parfois (P3), + figure complexe de Ray

	(P7), bilan psychologique avec test d'évaluation et tests projectifs (P4), TAT (P5).
<ul style="list-style-type: none"> • C2 : Fiabilité du résultat 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Fiabilité du chiffrage</u> : l'âge est plus adapté à certaines échelles de Wechsler (P5), faire le bilan avant 12 ans, le test est biaisé, progression des chiffres après rééducation (P6), l'enfant doit oublier le test sinon on en augmente l'efficacité, variabilité au retest 2 ans après de 115 à 145 (P2), des QI à 130 ne sont pas toujours le fait de précoces, constante du test sur les enfants non HP (P2). Le retest entraîne une homogénéisation des résultats mais une disparition de la « fulgurance » avec l'hétérogénéité le QI va être tiré vers le bas (P3), le test indique un minima / au processus développemental (P4). - <u>Evolution du test</u> trop proche d'un test scolaire ne chiffrant plus le QI, l'échelle de mémoire de travail n'est pas significative de l'intelligence lien avec le scolaire, biais dans la structure du WISC IV référence à Grégoire et Tordjman et leur calcul d'un intervalle de confiance pour le QI (P3 -) Les épreuves de mémoire biaisent le test car le HP les retient très vite (P6), le test contient des éléments scolaires comme concentration, rapidité et moins cliniques (P4). - <u>Evaluation à un moment précis</u> : les troubles chutent le test, rééducation et retest différent (P6), + anxiété performante (P5), symptômes de précocité/résultats en dessous de 130, anxiété paralysante (P1) + le stress peut chuter un résultat même très bon ou le comportement de refus (P6) impacte contextuelle et conséquences : le retest montre des écarts de 30 à 40 points, cause liée à un refus de venir du jeune ou à un état dépressif (P4), trouble anxieux et troubles moteurs (P7).
<ul style="list-style-type: none"> • C3 : Rapport du psychologue au test 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Importance de l'outil</u> pertinent mais avec ses limites à estimer et un étalonnage régulier (P4), test est un outil, donner un chiffre en expliquant, importance du compte rendu (P7+), réalité du test même si apparition de cas

	<p>particuliers, n'aime pas donner le chiffrage à l'oral car le jeune n'est pas seulement un QI (P5), interprétation des projectifs : rôle de l'expérience part de subjectivité, importance du bilan psychologique pour valider la fiabilité du test de QI mais c'est le test qui fait la différence, importance du compte rendu écrit sur le fonctionnement et les dysfonctionnements (P3+).</p> <p>- <u>Approche clinique prioritaire</u>: essentielle (comportement, biographie, activités) pour poser la précocité quelque soit le QI total mais en fonction du verbal et du perceptif, test seulement un outil (P1+), seulement des symptômes émotionnels pas besoin de test, importance de l'analyse clinique en plus du test (P2+), écouter son intuition et cocher les cases après observation il y a une part importante d'affectif, le bilan doit être thérapeutique (P6+), rôle des observations cliniques en complément du test (P4), rôle de l'empathie avec le jeune et des informations familiales en plus du test (P5).</p>
<p>Représentation de la norme (D)</p> <ul style="list-style-type: none"> • D1 : Norme et seuil 	<p>- <u>Evaluation selon la norme internationale de 130</u> : les jeunes au-delà du seuil : le résultat chiffré ne veut pas dire grand-chose/130, des auteurs recommandent 125 (P1), pas obligatoirement 130, ce n'est pas si simple, on peut avoir tous les « <i>marqueurs</i> » à 125 (P2+), seuil non releuable car ce n'est plus un critère de diagnostic de la précocité, il ne quantifie plus l'intelligence (P3+), au-dessus de 130 c'est un précoce, au dessous selon mais entre 120/130 avec des notes exceptionnelles au WISC IV (P4), seulement une référence (P5) précocité à 130 (P6).</p> <p>- <u>Les cas exceptionnels sous la norme</u> : possibilité de 118/120 (P1), des troubles particuliers entraîne une baisse du chiffrage dans ce cas des réserves / 130 au CR (P6)</p> <p>- <u>Remise en question du seuil</u>, sectorisation (P7).</p>
	<p>- <u>Principe de diversité</u> : pas un seul model, les enfants</p>

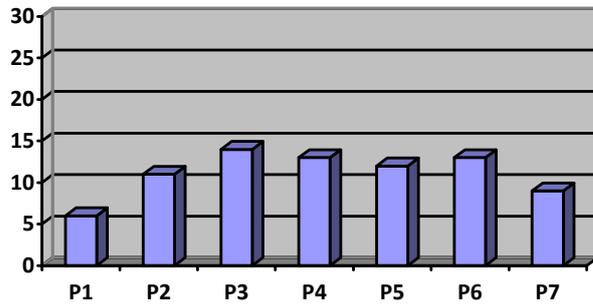
<ul style="list-style-type: none"> • D2 : Normalité du HP (ce qu'ils ont tous en commun) 	<p>précoces sont tous normaux et ont les mêmes particularités, et troubles que les classiques, se sentir différent (P1), (P3), (P4), (P6), pas homogènes du tout comme tout un chacun (P3), ils ne rentrent pas dans les cases, dans la norme (P5), avec un même QI total des profils très différents (P7).</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Domaines de performances</u> (P1), (P7), les hauts précoces surinvestissent certains domaines (P6). - <u>Aisance verbale</u> (P4). - <u>Une structure de pensée atypique</u> (P7).
<ul style="list-style-type: none"> • D3 : Typologie 	<ul style="list-style-type: none"> - Synthétiques dans la globalité, pensée en arborescence synthétique cf. Jeanne Siaud-Facchin, multitâches, créatifs et Analytiques en « <i>raz motte</i> », très méticuleux, lent, dans le détail (P3+). - Reconnaissance de différents profils (P1). - Des profils spécifiques : 1 = langage, créativité, verbal, 2 = HP logique, 3 = les 2 profils fusionnés + des HP anxieux et perfectionnistes (P7). - Créatifs (souvent sociables), Hyperactifs et le Performants (1 équilibré, très homogènes) le Performant pouvant aussi être créatif (imbrication), se dégagent chez P6. - Les enfants « <i>montgolfières</i> » pas manuels, et faibles à l'écrit, les homogènes (savoir, relationnel, sports...) en harmonie, le « <i>surdoué complet</i> » peu vu par les psychologues car seule une population biaisée consulte (P4+). - / Empathie, jeune qui pleure sur l'injustice, parce que la pollution est grave pour la planète et / faible empathie, jeunes intolérants, impatient, ils jugent beaucoup, culture générale « <i>colossale</i> », des difficultés de décentrage, un seul profil mais beaucoup d'hésitations et de troubles vis-à-vis de la question (P2+)
<p>Représentations de</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Importance du facteur g et ses limites</u> : une intelligence à facette (P3).

<p>l'intelligence (E) ce qui importe dans la perception de l'intelligence</p> <ul style="list-style-type: none"> • E1 : Poids du facteur g / indépendance des intelligences 	<p>- <u>Indépendances des intelligences</u> : selon Gardner homogénéité si toutes les intelligences sont au même niveau, harmonisation (P4+), les intelligences autres que scolaires. Personne n'arrive à se mettre d'accord sur l'intelligence multiple (P1) elles peuvent être variées enfin multiples, un chiffre ne montre pas tout le potentiel, la réussite en sport, l'émotionnel, ce qui fait parti du fonctionnement global du jeune, la créativité (P5), une évidence (P7).</p>
<ul style="list-style-type: none"> • E2 : Potentiel à développer 	<p>- <u>Approche développementale</u> : les rythmes de l'enfant, des stades différenciés de développement (P4).</p>
<ul style="list-style-type: none"> • E3 : Impacte pédagogique 	<p>- <u>Méconnaissance du scolaire</u> : rêveur à l'école, n'écoute pas les consignes, font autre chose, regardent par la fenêtre, incompréhension du fonctionnement par l'enseignant, entraîne un redoublement, confusion réussite scolaire et intelligence, des situations « <i>délirantes</i> » (P1-), même constat de confusion (P4), (P5), pour l'école, un très bon élève n'est pas un précoce, un constat de difficulté de concentration au collège (P6) inadéquation avec le système scolaire (ennui, il dérange), 3 approches : l'enfant qui dérange -> convocation en début d'année des parents, l'enfant qui s'ennuie mais réussit -> refus de scolarité en fin d'année, simple constatation d'un décrochage vers pâques, échec scolaire -> demande parentale de rendez-vous (P3-) selon une étude de l'AFEP 1/3 des jeunes HP réussit 1/3 est dans la moyenne 1/3 échoue (P4),(P6).</p> <p>- <u>Une structure scolaire peu adaptée</u> : le lycée pose des challenge mais le collège est le pire moment pour les précoces (P4), ils pointent les dysfonctionnements du système, la maternelle est un « <i>vrai cauchemar</i> », vivre l'injustice (P6), souvent au-delà de ce qui est proposé à l'école au niveau graphique ou connaissance, pas en accord avec leurs centres d'intérêts (P7).</p> <p>- <u>Adaptation du système scolaire</u> : être attentif à leur</p>

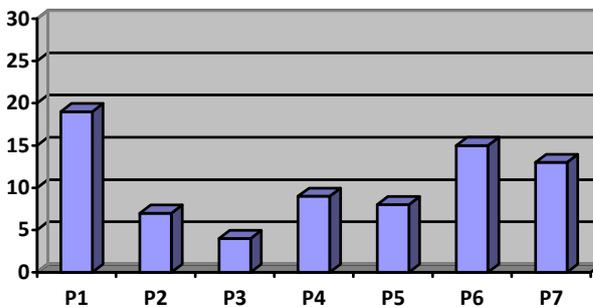
	<p>compréhension, reformuler différemment des pédagogies adaptées sont indispensables (P1+), enseignants à l'écoute des psy, formation des enseignants à la précocité, trouver une vraie pédagogie différenciée, concentration quand ils sont intéressés, différencier les troubles neurologiques du désinvestissement, comprendre un fonctionnement multitâche, comprendre que ces enfants sont en difficulté au niveau des enseignants et des pouvoirs publics en général (P3-), gestion de l'échec : saut de classe (P2).</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Comprendre le système</u> : le bilan permet de trouver les phrases pour aller parler aux enseignants et traiter le problème différemment, trouver des motivations et poser des objectifs (P4), leur faire comprendre comment fonctionne le système, nourrir leur intellect (P6), faire un travail autour de l'apprentissage et autour de l'école (P7).
<p>Formation spécifique sur le HP (F)</p> <ul style="list-style-type: none"> • F1 : Institutionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Choix du cognitif</u> : par anticipation (P7), une formation en fonction des impératifs géographique cognitive puis psychanalytique mais pas tournée sur le HP (P4-). - <u>Rejet de la psychanalyse</u> : la théorie psychanalytique n'est pas adaptée à la précocité, l'élaboration de terrains ne fonctionne pas surtout chez les ados (P1-) formation de base mais pratiquer l'ouverture (P5+). - <u>Absence de formation</u> : réalisation d'un manque au niveau universitaire (P1), + un DESS paradoxale qui forme à l'enfance et l'adolescence, au 3^{ème} âge et pas au HP (P6+) seulement 1 ou 2h (P2), pas de besoin de formation spécifique hormis un diplôme universitaire (P3), (P5). - <u>Formations spécifiques</u> : aux tests complémentaires projectifs (P3), (P4), (P7), des tests complémentaires possibles via des DU mais couteux en temps (P1), fait des formations thérapeutiques et formations différentes aux tests (P5),

<ul style="list-style-type: none"> • F2 : Auto formation <p>Type d'approche individuelle, ou collective. Angles d'approche</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Démarches individuelles</u> : Lectures (P1), (P5), (P7), beaucoup (P2), (P3), (P4). Colloques et conférences, séminaires (P1), surtout ceux organisés par l'AFEP au début (P2), participation et prises de parole (P3), + congrès de l'association européenne (P4) échanges entre collègues (P5+). - <u>Rôle des Associations</u> : Référencée à l'AFEP (P1), ayant été enregistrée à l'AFEP (P6), échanges essentiels dans le cadre de l'AFEP (P2+), une des premières psychologues de l'AFEP suite à un enchainement de circonstances + ALREP (P4+). - <u>Apprentissage empirique</u> : dans le temps et pas à pas par recoupements ou regroupements de cas (P4), (P5), (P7), (P3+), mais sur une base théorique (P6), apprentissage par l'observation, auto-formation seule approche possible (P1+). - <u>Méthodes alternatives et voies de recherche, travaux de groupe</u> : systémique (P4), (P6), Eleuthérienne (P3), (P4), (P7), hyperactivité (P6), profils analytiques (P3). échanges entre collègues (P5+).
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

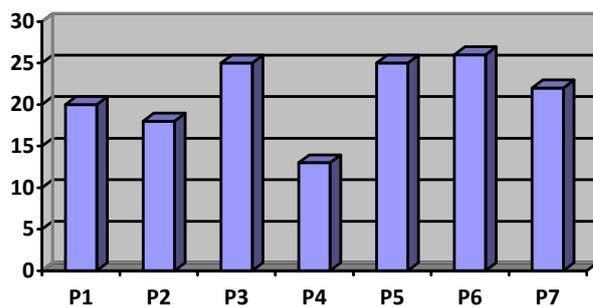
Annexe 9 : Représentations comparatives de l'orientation des discours selon le thème



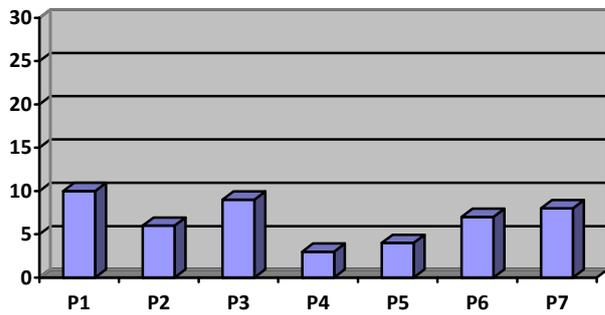
Thème A : Proportion prise par le champ d'évaluation dans les entretiens des psychologues



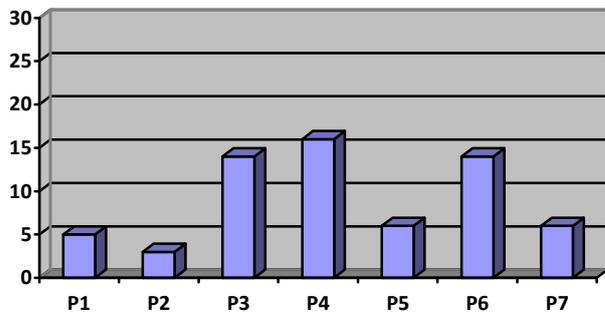
Thème B : Proportion prise par la définition et les caractéristiques du HP dans les entretiens des psychologues



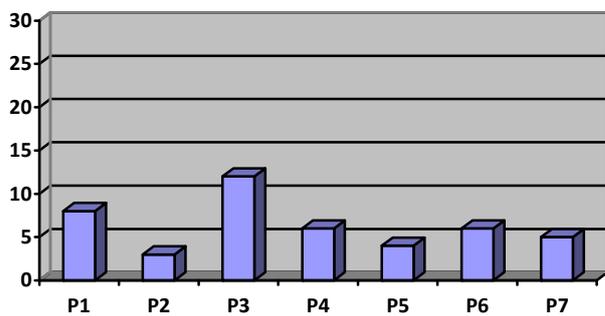
Thème C : Proportion prise par l'évaluation des tests dans les entretiens des psychologues



Thème D : Proportion prise par la norme dans les entretiens des psychologues



Thème E : Proportion prise par l'interprétation des formes d'intelligences et leurs conséquences dans les entretiens des psychologues



Thème F : Proportion prise par la question de la formation

Nous tenons à remercier chaleureusement Anne Ruolt pour sa réactivité, sa patience et ses conseils judicieux. Son énergie quotidienne nous a permis de mener à bien notre travail dans le plaisir de la découverte et avec toute la rigueur de la recherche scientifique.

Master 1 Sciences de l'Education FOADDossier Exploratoire de Recherche

Mots-clés : Haut potentiel, WISC IV, intelligences, échec scolaire, pédagogies différenciées.

Résumé : Le terme de haut potentiel (HP) véhicule plus aujourd'hui une image d'échec scolaire que de réussite. Pourquoi le HP, avec ses particularismes, rencontre-t-il tant de difficultés pour exprimer ses capacités ? La dimension de l'intelligence que le psychologue investit, ainsi que ses éléments de compréhension pour reconnaître son potentiel au HP, ne seraient-ils pas susceptibles d'éclairer ce constat ? Nous avons voulu explorer le rapport « psychologue/HP/intelligence » dans la relation au WISC IV. En définitive, nous nous sommes interrogée sur la valeur des tests de QI pour déterminer le potentiel. L'intelligence du HP ne serait-elle pas plus complexe et variée que ne le laisse supposer l'approche strictement psychométrique ?

Les théories de l'intelligence interrogent cette notion de potentiel. Si la conception unitaire n'est plus de circonstance, elle n'en est pas moins à l'origine des recherches dans ce domaine. La perspective multidimensionnelle de l'intelligence est un fait, qu'elle s'applique au facteur général, à une indépendance des intelligences ou à un système développemental. Dans ce cadre, des modèles ont été élaborés, indépendamment d'une norme quantitative, afin de comprendre le fonctionnement du HP. Ainsi cette interprétation qualitative de l'intelligence se retrouve chez les psychologues se formant à la précocité intellectuelle ; la norme statistique du test faisant figure de référence mais étant, au demeurant, modulable.

Si la dimension développementale de l'intelligence n'a pas été traitée par ces derniers de façon explicite, elle est cependant induite dans leurs propos. Nous pensons que la conception différentielle de l'intelligence, qui reconnaît au cerveau une plasticité, précise et synthétise les caractéristiques du HP. Par ailleurs, elle justifierait la variété et la complexité de leurs profils. En outre, cette notion de plasticité interroge la pédagogie traditionnelle de l'Education Nationale, porteuse de normes très contraignantes pour le jeune HP. Dans ce contexte, l'usage de pédagogies « cognitives », aujourd'hui marginalisées, pourrait répondre aux besoins de ce jeune.

Gassier - Bommart

Carole

21010740

Septembre 2012