

Master Européen Recherche en Sciences de l'Education (MERSE)

**Application de la Gestion Mentale  
à la variabilité intraindividuelle du haut potentiel**

**Sous la direction de :**

**Madame Chiara Biasin**

Professeur à l'Université de Padoue (Italie)

**Madame Elena Theodoropoulou**

Professeur à l'Université d'Egée (Grèce)

**Carole Gassier - Bommart**

N° étudiant 21010740



# REMERCIEMENTS

Nos remerciements vont aux Professeurs Chiara Biasin et Elena Theodoropoulou pour les conseils avisés et le soutien moral qu'elles nous ont apportée pendant cette recherche.

A Thierry Payen de La Garanderie, Professeur agrégé de philosophie, chargé de cours à la Faculté de Philosophie de l'Université Catholique de Paris, merci pour vos conseils judicieux en ce qui concerne notre compréhension du Profil Pédagogique, ainsi que pour le temps que vous nous avez accordé pour vérifier la rigueur de nos outils et de nos écrits, en ce qui concerne la pédagogie de la Gestion Mentale.

De chaleureux remerciements à l'équipe des onze jeunes qui a participé à cette recherche. Remerciements pour leur réactivité et l'intérêt qu'ils ont exprimé pour ce travail. Leur « cas » n'est pas épuisé. Ceux en âge de passer leur baccalauréat l'ont eu avec les honneurs, cette année, et partent réaliser, enfin, les orientations qu'ils espéraient. Les autres, en fin de scolarité, réussissent aujourd'hui pleinement cette dernière. Leur histoire est porteuse d'espoir pour tous les hauts potentiels intellectuels en échec scolaire ... Merci également à leurs familles qui nous ont fait confiance en nous envoyant leur enfant et en adhérant avec eux à ce projet de recherche.



# SOMMAIRE

<b><u>INTRODUCTION</u></b>	<b>3</b>
<b><u>PARTIE I : L'éducabilité du Haut Potentiel</u></b>	<b>7</b>
<b><u>1. Comprendre le Haut Potentiel Intellectuel</u></b>	<b>7</b>
<b>1.1. Contexte scolaire et Haut Potentiel : état des lieux</b>	<b>7</b>
1.1.1. Haut Potentiel et scolarité : un constat déjà ancien	7
1.1.2. La législation en vigueur : une lente évolution	9
1.1.3. Les mesures institutionnelles : les acteurs de leur application	10
<b>1.2. L'intelligence du Haut Potentiel : les débats autour de la scolarisation du HPI</b>	<b>12</b>
1.2.1. Le haut potentiel dans l'école : un élève différent	12
1.2.2. L'actuelle réalité scolaire : l'école au quotidien face au HPI	16
<b>1.3. Chiffrer le Haut Potentiel : la tradition psychométrique</b>	<b>19</b>
1.3.1. Usage du test	19
1.3.2. Critique de la mesure	21
<b><u>2. Psychologie différentielle et conceptions sur l'intelligence</u></b>	<b>23</b>
<b>2.1. Les apports historiques de l'analyse factorielle</b>	<b>24</b>
2.1.1. Vers une conception pluridimensionnelle de l'intelligence	24
2.1.2. Le modèle CHC	24
<b>2.2. Les autres formes d'analyse : les théories informatives appliquées au HPI</b>	<b>25</b>
2.2.1. Modèle structural et théorie triarchique	25
2.2.2. Application du modèle informatif au HPI : the « Three-Ring Conception »	26
<b>2.3. Les autres formes d'analyse : Perspectives développementales du HPI au regard de la psychologie différentielle</b>	<b>27</b>
2.3.1. Conception piagétienne de l'intelligence	27
2.3.2. Plasticité et variabilité intraindividuelle	28
2.3.3. La variabilité intra individuelle appliquée aux HPI	31
2.3.4. Développer le haut potentiel : les conditions d'un juste équilibre ?	33

<b>3. <u>Eduquer le potentiel : HPI et pédagogies</u></b>	<b>37</b>
<b>3.1. Débats pédagogiques autour de l'éducabilité</b>	<b>38</b>
3.1.1. Les conceptions historiques et leur évolution autour du principe d'éducabilité	38
3.1.2. Vers un nouveau paradigme : l'éducabilité cognitive	40
3.1.3. Différencier : la remise en question de l'enseignement magistral	41
3.1.4. Former : les perspectives de l'éducabilité cognitive	45
<b>3.2. La Gestion Mentale : une pédagogie de la connaissance de Soi</b>	<b>50</b>
3.2.1. Un philosophe et un pédagogue : Antoine de La Garanderie	50
3.2.2. Les concepts clés de la Gestion Mentale	52
3.2.3. La praxie et ses limites	55
<b>3.3. Application de la Gestion Mentale au HPI : Penser l'éducabilité du haut potentiel</b>	<b>62</b>
3.3.1. Scolarisation du haut potentiel : l'Ecole idéale ?	62
3.3.2. Développement cognitif, éducabilité et Gestion Mentale: réflexion sur les HPI	63
<b><u>PARTIE II : Mise en place didactique de la recherche</u></b>	<b>68</b>
<b><u>1. Méthodologie : le choix de l'étude de cas</u></b>	<b>68</b>
1.1. Un cadre anthropologique	69
1.2. Hypothèses et didactique de recherche	72
1.2.1. Contextualisation et problématisation	72
1.2.2. Application de la théorie actantiel à la problématique	74
1.2.3. Hypothèses de recherche	78
1.3. Objectif et méthodologie de l'étude de cas	79
<b><u>2. Analyse des cas</u></b>	<b>85</b>
2.1. Caractéristiques spécifiques des cas choisis	85
2.2. Elaboration d'une grille d'analyse du cas	87
2.3. Analyses intracas	89
<b><u>3. Discussion</u></b>	<b>108</b>
3.1. Retour sur la théorie du modèle actantiel	109
3.2. Généralisation du cas par la Théorie : potentiel et éducabilité	114
3.3. Limites de l'étude : statut de la subjectivité au sein du cas	118
<b><u>CONCLUSION</u></b>	<b>121</b>
<b><u>BIBLIOGRAPHIE</u></b>	<b>127</b>
<b><u>ANNEXES GENERALES</u></b>	<b>001</b>
<b><u>ANNEXES ELEMENTS DE RECHERCHE</u></b>	<b>0056</b>

# INTRODUCTION

« *Qui connaît l'autre et se connaît lui-même, peut livrer cent batailles sans jamais être en péril. Qui ne connaît pas l'autre mais se connaît lui-même, pour chaque victoire, connaîtra une défaite. Qui ne connaît ni l'autre ni lui-même, perdra inéluctablement toutes les batailles* »<sup>1</sup>. Ce sont ces propos de Sun Tzu et leur contexte<sup>2</sup> qui ont nourri notre réflexion et influencé notre recherche.

En effet, bien que souhaitant rester à l'écart de toute perspective évolutionniste, nous n'avons pas été sans observer une similitude structurelle entre cette société traditionnelle et la société actuelle. Dans notre société Postmoderne ou Hypermoderne, selon les auteurs, l'individualisme a pris significativement le pas sur le communautarisme. Un individualisme croissant qui questionne les fondements institutionnels de la société occidentale. Ainsi l'Etat, la Religion, l'Education comme la Famille ne sont plus aujourd'hui des cadres qui stabilisent cette dernière. L'individu dans sa complexité questionne et conteste ces autorités, les rendant responsables de la crise ambiante, tant sur un plan économique que social. Certains auteurs y voient une mutation liée à la disparition, sous la pression économique, des valeurs traditionnelles humanistes qui ont été valorisées par le modernisme et le productivisme des siècles précédents (Pourtois J. P. & Desmet H.<sup>3</sup>). D'autres, issus du courant anthropologique<sup>4</sup>, la comprennent comme un emballement de ces dernières qui se pervertissent dans leur fondement. Ainsi les notions de liberté, d'égalité et de fraternité tomberaient dans un excès, un surinvestissement dont l'effet serait inverse à leur définition première ; engendrant dès lors un individualisme se basant sur l'excès de tout. Excès de liberté, excès d'égalité, excès de fraternité. Dans ce contexte, le texte de Sun Tzu nous invite à nous interroger sur un nouvel équilibre possible, axé sur une reconnaissance de Soi comme de l'Autre.

Orthopédagogue<sup>5</sup>, aujourd'hui, nous rencontrons quotidiennement des jeunes qui se marginalisent vis-à-vis de l'institution scolaire. Des jeunes qui se marginalisent par l'échec. Nous avons ainsi accompagné un certain nombre de ces jeunes dans leur scolarité, afin de déconstruire un jugement négatif d'eux même et des autres. En psychologie et en philosophie, le terme de jugement a comme sens premier celui de faire usage de discernement. Il s'agit donc plus spécifiquement, dans une perspective philosophique, de « *la capacité que l'esprit humain a de comparer et juger* »<sup>6</sup>. Ce concept ainsi défini, nous apparaît déterminant dans la construction de l'identité dès l'enfance. Selon H. Vincent « *l'identité de ce point de vue n'apparaît pas comme quelque chose que l'on puisse revendiquer. Elle est ce que nous sommes, résultats d'inclinations*

---

<sup>1</sup> Sun Tsu (1972). *L'art de la guerre*. Paris, Flammarion, p.117. Samuel B. Griffith dans cette traduction avait utilisé le terme « ennemi » à la place de « autre ». Une seconde édition du texte en 1999 en a échangé les termes. <http://www.babelio.com/livres/Tzu-LArt-de-la-guerre/3025>

<sup>2</sup> S. B. Griffith in Sun Tzu (1972). *Op. cit.* pp 58-59. A cette époque la société féodale disparut au profit d'une nouvelle société nettement plus individualiste qui favorisait le talent personnel et récompensait l'originalité comme l'esprit d'entreprise.

<sup>3</sup> Pourtois J. P. et Desmet H. (2012). *L'éducation postmoderne*. Paris, Presses Universitaires de France, 6<sup>ème</sup> tirage. p.15.

<sup>4</sup> Dans son œuvre René Girard associe la question de la violence sociale à une crise de ces valeurs. L'Institution garante des règles et des normes se déconstruit engendrant une crise mimétique générale

<sup>5</sup> Il faut comprendre dans ce terme une double notion : à travers ortho, celle de rectitude (du grec ancien ὀρθός, *orthós* : droit). Dans pédagogue, celle d'accompagnement (En grec ancien παιδαγωγός, *paidagōgos* soit l'esclave chargé de conduire les enfants à l'école ou encore le précepteur d'un enfant). Ainsi le terme d'orthopédagogue apparut au XX<sup>ème</sup> siècle fait référence à la fonction première du pédagogue. L'orthopédagogue a donc comme tâche, sur un plan éducatif, de conduire une personne ou un groupe (*cf* Dictionnaire historique de la langue française, dictionnaire le Robert, Paris, 2012, p. 2494).

<sup>6</sup> Dictionnaire historique de la langue française *Op.cit.* p. 1816.

et d'emprunts faits au plus profond, à notre corps ou à notre esprit défendant. Mais le fait est, et l'expérience est, que nous pouvons nous disconvenir »<sup>7</sup>. En définitive, le jugement serait l'élément qui autorise la remise en question individuelle et la construction identitaire. Il n'est donc pas inenvisageable de combattre l'échec scolaire par le rétablissement de ce dernier dans sa signification philosophique. C'est pourquoi, dans une démarche formative, nous avons voulu travailler professionnellement des pédagogies susceptibles de favoriser le développement du jugement chez l'enfant et l'adolescent. Elles sont marginales et souvent contestées, ouvrant de nombreux débats en fonction du champ concerné ; philosophique, psychologique ou pédagogique. Parmi ces pédagogies, et en raison de notre clientèle essentiellement constituée de jeunes à Haut Potentiel Intellectuel (HPI), nous avons choisi d'utiliser dans notre pratique quotidienne la Gestion Mentale dans une démarche exploratoire.

La pédagogie d'Antoine de La Garanderie a été ainsi nommée en référence aux gestes mentaux nécessaires à l'apprentissage. Elle s'est développée à partir des années 80 dans un contexte psychopédagogique dynamique. Concrètement, la Gestion Mentale<sup>8</sup> explore, décrit et étudie les processus mentaux dans leur diversité. En d'autres termes, il s'agit d'une analyse de la conscience cognitive individuelle à partir des habitudes mentales du sujet. Elle vise à explorer puis décrire et étudier les processus de la pensée consciente lors d'une prise d'information, de son traitement et de sa restitution. Deux constantes ont habité le pédagogue dans sa démarche élaboratrice. D'une part, il s'est intéressé non pas à l'échec mais aux domaines de réussite chez le jeune, et d'autre part il était convaincu que l'enseignant devait être attentif à la différence chez l'élève<sup>9</sup>. Ce sont ces constantes épistémologiques qui ont justifié le choix de notre pratique professionnelle, et qui sont à la source de notre réflexion actuelle. En effet nous voulons étudier plus précisément l'application de la Gestion Mentale à la variabilité intraindividuelle du haut potentiel.

Si le terme de haut potentiel est celui qui est de rigueur au sein de la recherche dans un contexte international, il n'est cependant pas le plus pratiqué au niveau de l'utilisation courante. Plus communément et souvent de façon péjorative, celui de surdoué<sup>10</sup> se rencontre encore fréquemment. Il 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. Néanmoins l'interprétation anglo-saxonne désigne plus spécifiquement l'élève ou l'étudiant ayant des aptitudes supérieures à la moyenne ; inscrivant donc ce concept dans un cadre scolaire<sup>11</sup>. Tous ces termes font cependant référence à une interprétation de l'antiquité qui y voit une origine divine. Or cette connotation religieuse sous-entend l'idée d'une hérédité génétique<sup>12</sup>. Cette version n'exclurait donc pas des dérives eugéniques. L'institution française privilégie pour sa part celui

---

<sup>7</sup> Vincent H. (2006). Les surdoués. in *La culture des surdoués ?* Sous la direction de Bergès-Bouines M. & Calmettes-Jean S. Les dossiers du Journal Français de Psychiatrie, Erès, Ramonville Saint-Agne. p. 179.

<sup>8</sup> <http://ifgm.org/Activites/gestion-mentale.htm> [Consulté le 11.06.14].

<sup>9</sup> Gaté J –P. Payen de La Garanderie T. (2007). *Introduction à Antoine de La Garanderie, naissance d'un pédagogue*. Lyon, Chronique sociale.

<sup>10</sup> Dictionnaire historique de la langue française. *Op. cit.* p. 1075. Alfonse Daudet est le premier à l'avoir utilisé en 1932. Il se généralise par la suite dans les années 70 en France.

<sup>11</sup> *Ibid.*

<sup>12</sup> 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). p. 33.  
[http://www.psychologuemontpellier.sitew.com/files/users/1/2/4/3/3/1/0/THESE\\_DOCTORAT\\_Mehdi\\_Liratni.pdf](http://www.psychologuemontpellier.sitew.com/files/users/1/2/4/3/3/1/0/THESE_DOCTORAT_Mehdi_Liratni.pdf) [Consulté le 10/11/2011].



de « *Enfants Intellectuellement Précoces* »<sup>13</sup> (EIP). C'est la dénomination, aujourd'hui, la plus controversée. Certes, elle rejette l'idée de surdon, mais elle sous-entend celle de vitesse intellectuelle. Elle est ainsi porteuse d'un contre-sens lexical ; présupposant un aboutissement probable à l'âge adulte. Ainsi un jeune présentant cette spécificité pourrait croire qu'elle n'est que temporaire. En définitive, la terminologie qui caractérise une intelligence exceptionnelle est encore multiple. Le Haut Potentiel Intellectuel nous paraît le plus neutre sur le sujet par sa signification. C'est celui que nous conserverons donc dans ce travail. Certes, il désigne des capacités élevées en termes de Quotient Intellectuel (QI), mais il n'exclut pas l'idée de potentiel à développer. Aussi, ne réduit-il l'intelligence d'un individu ni au seul présent, ni à un chiffrage dans le cadre d'un test psychométrique. Jusqu'à aujourd'hui, les tests de Wechsler ont été les plus utilisés par les psychologues pour évaluer ce potentiel. Et leur utilisation à l'échelle mondiale en fait un critère de référence. Pour qu'un jeune soit reconnu HPI, le QI Total doit être égale ou supérieur à 125 ou 130<sup>14</sup>. La reconnaissance de ce dernier est donc traditionnellement liée à une conception psychométrique de l'intelligence.

Cependant de plus en plus d'auteurs relèvent des caractéristiques qualitatives au niveau de ces intelligences particulières. Ainsi les associations liées à la précocité intellectuelle recommandent une démarche clinique complémentaire au test. En effet, le HPI s'il montre une réelle vivacité d'esprit, est également victime de ses émotions tout aussi vivaces ainsi que, souvent, de sa désorganisation. Jean-Charles Terrassier a analysé ce phénomène particulier qu'il nomme dyssynchronie, soit un décalage entre les niveaux de développement intellectuels, moteurs et affectifs<sup>15</sup>. Ainsi, ces jeunes présenteraient des traits caractéristiques d'une démarche cognitive spécifique. Parallèlement, à l'initiative de R. –J. Sternberg, H. Gardner et J. Lautrey, les recherches sur les intelligences multiples comme sur la plasticité cérébrale ont aussi conduit à une compréhension différente du potentiel.

Ces nouveaux paradigmes offrent dès lors d'autres perspectives à la recherche. En effet, bien que la psychologie différentielle ait pris pour objet d'étude la variabilité interindividuelle ; cherchant à extraire des différences stables entre les individus, J. Lautrey insiste, lui, sur la nécessité aujourd'hui de s'arrêter à la variabilité intraindividuelle, perçue jusqu'alors comme « *un bruit parasite* »<sup>16</sup>. Il s'agit là d'un « *choix à la fois épistémologique et méthodologique* »<sup>17</sup> nécessaire. En conséquence, nous nous sommes intéressée plus particulièrement aux profils hétérogènes des HPI à l'issue des tests de QI, et plus spécifiquement aux causes de cette hétérogénéité qui rendent ce test non chiffrable. Nous avons aussi pu constater que, même sur un profil considéré comme homogène, l'indice de vitesse de traitement était fréquemment chuté par le HPI. En outre, retestés quelques années plus tard, certains de ces jeunes ont alors présenté une progression au niveau des résultats dans les différents indices qui structurent le test. Ainsi certains QI d'hétérogènes sont devenus homogènes. Plus généralement, le QI Total a progressé. Ces constats nous ont fortement interpellée et nous

---

<sup>13</sup> 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].

<sup>14</sup> 125 est la norme internationale. En France, selon les psychologues, elle oscille entre 125 et 130.

<sup>15</sup> Terrassier J. -C. (2006). *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*. Issy-les-Moulineaux : ESF Editeur. p. 39.

<sup>16</sup> Lautrey J. (2003). La psychologie différentielle à l'épreuve de la variabilité intraindividuelle. In A. Vom Hofe, H. Charvin, J.-L. Bernaud, & D. Guédon (Éds.), *Psychologie différentielle – recherches et réflexions*. Rennes : PUR. 9-28

<sup>17</sup> *Ibid.*

nous interrogeons aujourd'hui sur les raisons de cette évolution. La question étant dans cette recherche non pas d'en étudier les causalités mais de déterminer si une pédagogie adaptée pourrait en favoriser l'émergence ? D'où notre hypothèse qu'il serait possible de développer le potentiel individuel avec une pédagogie adaptée à chacun. Ainsi un principe d'éducabilité dans une perspective différentielle de l'intelligence pourrait être retenu dans le cadre de cette évolution. Dès lors le développement du potentiel chez un jeune HPI ne devrait pas être inenvisageable sur un plan scolaire.

La pédagogie de la Gestion Mentale serait donc susceptible d'intervenir dans ce contexte tant au niveau de l'auto-compréhension des structures de sa pensée par le HPI que sur celui de sa motivation. En effet, nous nous interrogeons sur l'application de cette pédagogie de la connaissance et ses conséquences sur l'estime de soi. Favorise-t-elle une reconstruction de l'identité chez le jeune ? Permet-elle une meilleure acceptation de l'Autre et de sa différence tout en renforçant la connaissance de Soi et l'acceptation individuelle du « qui suis-je » ? En d'autres termes, en quoi une pédagogie de la connaissance, une pédagogie de la différence est-elle susceptible de limiter le décrochage scolaire parmi cette population ? Dans ce travail nous adopterons volontairement une posture d'anthropologue ; posture qui était également celle d'Antoine de la Garanderie dans le cadre de sa réflexion<sup>18</sup>. Nous voulons comprendre en termes d'éducabilité, d'autonomie et de développement du potentiel, les perspectives offertes par la Gestion Mentale.

La première partie de ce travail a comme objectif de questionner l'éducabilité chez le Haut Potentiel. A cette fin, il nous paraît essentiel de saisir, dans un premier temps, le contexte scolaire dans lequel évolue ce jeune. Notre recherche s'inscrivant dans le cadre scolaire français, il s'agira d'une part d'étudier la position de l'institution et d'autre part la réalité quotidienne de la classe. L'objet du chapitre suivant sera de définir ce qu'est le Haut Potentiel Intellectuel au regard de la psychologie cognitive. Nous étudierons la variabilité intraindividuelle et ses répercussions au niveau des tests de QI. Nous chercherons ainsi, au regard de cette variabilité et des connaissances actuelles sur l'intelligence, à comprendre l'émergence et le développement du potentiel dans une conception épistémologique de celui-ci. Pour finir, nous reprendrons certains des débats pédagogiques issus de l'interprétation du concept d'éducabilité et susceptibles de développer le potentiel du HPI ; pédagogies à caractères différenciés, psychopédagogie, didactique autour du Haut Potentiel. Dans ce contexte, nous souhaitons approfondir les tenants et les aboutissants de la pédagogie d'Antoine de La Garanderie et ses conséquences quant à l'éducabilité d'un jeune HPI, au niveau de son éveil au jugement, par la reconstruction du Soi.

Afin de vérifier notre propos, nous avons opté pour l'étude de cas en tant que démarche méthodologique. Ce choix nous permet d'inscrire notre réflexion à la fois dans une dimension explicative et longitudinale. Nous sommes donc allée à la rencontre d'anciens élèves, à haut potentiel, afin de comprendre au travers de leur expérience de la Gestion Mentale l'apport que celle-ci a pu leur apporter dans leur devenir. Pour infirmer ou confirmer notre hypothèse, nous analyserons donc un ensemble de données tant historiques que psychométriques ou qualitatives, et tenterons d'en discuter les enseignements.

---

<sup>18</sup> Gaté J -P. Payen de La Garanderie T. (2007). *Op. cit.* p.54.

# PARTIE I : L'éducabilité du Haut Potentiel

Cette recherche part d'un constat d'échec de notre système éducatif, reconnu par l'Etat français<sup>19</sup>, et qui touche une grande partie des jeunes à haut potentiel intellectuel. Aussi nous sommes nous interrogée sur le risque réel de décrochage scolaire chez ce jeune. Il nous paraît aujourd'hui essentiel de l'intégrer dans le débat éducatif. Ce qui implique, certes, de comprendre cette intelligence dans ses particularités, mais aussi d'étudier les options pédagogiques susceptibles d'aider ce jeune, afin qu'il puisse demeurer au sein de l'Ecole. Notre recherche s'inscrit donc à la fois dans un cadre psychologique et pédagogique. Si dans un premier temps nous souhaitons étudier la compréhension que l'Ecole a du haut potentiel, nous voulons aussi aborder la complexité de cette intelligence. Nous nous arrêterons plus précisément sur l'éducabilité de ce potentiel. Bien que le concept d'éducabilité soit né de l'antiquité, il a été principalement investi par la didactique, puis élargi à des pédagogies liées au développement intellectuel<sup>20</sup>. C'est la raison pour laquelle à partir de ce principe, nous explorerons les différentes interprétations du Haut Potentiel Intellectuel puis nous tenterons de dégager l'intérêt que présenterait la pédagogie de la Gestion Mentale dans cette perspective.

## 1. Comprendre le Haut Potentiel Intellectuel

Le potentiel dans son sens premier, issu du latin *potentialis*, signifie puissance. Repris par la philosophie au XVI siècle, il fait référence dans ce cadre à la notion de « *en puissance ou virtuel* »<sup>21</sup>. Ainsi faut-il comprendre le potentiel en tant que « substance » dans une perspective aristotélicienne ; aborder l'être dans sa dimension ontologique : étudier l'être en tant qu'être. Le terme potentiel, ainsi lié au développement de l'Homme, serait porteur d'incertitudes quant aux directions prises par ce dernier, et inscrirait le potentiel dans la temporalité du vécu humain. Le sens courant de ce terme s'est cependant fixé dans la première moitié du XXème siècle en tant que « *capacité d'action, de production, de travail* »<sup>22</sup>. De cette évolution est donc né ce paradoxe qui veut que haut potentiel implique résultats scolaires. Afin de mieux en comprendre l'enjeu, nous étudierons d'une part la perception que le monde éducatif a du haut potentiel, et d'autre part nous souhaitons spécifier cette intelligence au travers des recherches récentes sur ce sujet avant de poursuivre notre travail dans une perspective pédagogique.

### 1.1. Contexte scolaire et Haut Potentiel : état des lieux

#### 1.1.1. Haut Potentiel et scolarité : un constat déjà ancien

Les études et recherches ayant trait à la détermination de l'intelligence du HPI dans son cadre scolaire ne sont pas récentes. La plus connue étant celle dite des « Termites » effectuée par Lewis Terman en

---

<sup>19</sup> Delaubier J. -P. (2002). *Op. cit.*

<sup>20</sup> Vergnioux A. Piot T. & Bodergat J. -Y. (2014). *La Pédagogie. Son sens, ses pratiques*. Paris, Editions Publibook. p. 39.

<sup>21</sup> Dictionnaire historique de la langue française. *Op. cit.* p. 2734.

<sup>22</sup> *Ibid.*

1925. Cette étude psychométrique longitudinale, réalisée aux Etats-Unis pendant quarante ans sur une population de 1500 enfants doués, a ouvert la voie à l'utilisation des tests, comme à la mise en place de mesures spécifiques de scolarisation pour ces jeunes. Cependant, une certaine partie des jeunes HPI en a été exclue, en raison d'une pré-sélection effectuée par le corps professoral au regard des résultats scolaires de leurs élèves. En effet les participants ayant été choisis sur ce critère, seul les performants ont donc pu participer à cette recherche. Or, aujourd'hui en France, nous constatons que le HPI est plus source de pathologies que de succès. Cette étude a cependant eu l'avantage d'avoir fourni une première approche du HPI dans sa diversité ne serait-ce qu'au niveau des sexes concernés. Ainsi il y aurait d'avantage de garçons à haut potentiel que de filles ; soit un rapport de 116 garçons pour 100 filles<sup>23</sup>. Cependant, selon J. C. Terrassier « *les garçons diffèrent d'avantage des filles par l'utilisation scolaire médiocre de leur potentiel intellectuel que par leur QI globalement équivalent à celui des filles. Les garçons constituent une population à risque élevé, y compris chez les précoces* »<sup>24</sup>. Parce que moins scolaires, ils sont en outre plus facilement orientés vers des Bacs technologiques, professionnels ou vers des formations brèves ; les filles se caractérisant par une plus grande capacité d'adaptation au système scolaire et des facilités au niveau de l'écrit comme de l'oral.

Globalement il y aurait en France, selon R. Baldy<sup>25</sup>, 200 000 élèves de 6 à 16 ans ayant un QI supérieur à 130 ; soit 2.2% de la population scolaire. Avec ce même seuil conventionnel, J. Lautrey relève une représentation par classe d'âge de 2.2%<sup>26</sup>. Enfin J. C. Terrassier parle de 5% en risque de décrochage scolaire pour un QI supérieur à 125<sup>27</sup>. Par ailleurs le centre Cogito<sup>z</sup><sup>28</sup> chiffre à 45% le nombre de ces jeunes qui redoubleraient, et 20% d'entre eux n'auraient pas leur Bac. Un bilan lourd pour l'Education nationale et qui a justifié la prise en compte par le politique de ce problème. Ainsi le Ministère de l'Education nationale officialisa cette situation en annonçant en 2013 que « *Les EIP représentent, selon les différents travaux et études, de 2 à 5 % des élèves quels que soient le milieu social et l'environnement familial. Si certains ont une scolarité sans heurts, voire brillante, d'autres sont en grande difficulté scolaire et n'atteignent pas le lycée* »<sup>29</sup>. Or, les chiffres s'ils ont le mérite d'exprimer une réalité indiquent aussi avec certitude une situation problématique. Ainsi peut-on distinguer deux types d'élèves haut potentiels : ceux qui sont intégrés dans le système scolaire, et ceux à troubles spécifiques. Or, à lire la législation en vigueur, le haut potentiel serait d'avantage perçu comme une pathologie par le monde éducatif.

---

<sup>23</sup> Terrassier J.-C. (2006). *Op. cit.* p. 34.

<sup>24</sup> *Idem.* p.35.

<sup>25</sup> 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].

<sup>26</sup> Lautrey J. (2004a). Les modes de scolarisation des enfants à hauts potentiels et leurs effets. *Psychologie française* 49, pp. 337-352.

<sup>27</sup> *Idem.*

<sup>28</sup> 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.

<sup>29</sup> Ministère de l'Education nationale (2013b). Scolariser les élèves intellectuellement précoces (EIP). *Ressources d'accompagnement pédagogique. Personnalisation des parcours.* p.2. [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/eleves\\_intellectuellement\\_precoces\\_/99/4/Module\\_formation\\_EIP\\_268994.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/eleves_intellectuellement_precoces_/99/4/Module_formation_EIP_268994.pdf) [Consulté le 14/04/2014].

### 1.1.2. La législation en vigueur : une lente évolution

Cette reconnaissance présente donc des caractères particuliers qui impliquent de s'arrêter sur la teneur des textes officiels. La mise en place de cette législation ne s'est pas faite sans heurts et a ainsi fait l'objet d'une lente évolution.

Les années 80, avec la massification de l'accès à l'enseignement, ont vu la mise en place d'un tronc commun au collège ; l'objectif principal étant d'instaurer une hétérogénéité au sein des classes pour favoriser l'égalité des chances dans la réussite sociale. Or, Louis Legrand, dans son rapport de 1982 au ministre de l'Education nationale, insiste sur l'idée que « *l'échec relatif des collèves – et de l'école élémentaire – vient précisément de cette absence de différenciation* »<sup>30</sup>. Nous ne rentrerons pas dans les débats du politique sur cette question mais nous nous interrogeons sur les conditions favorables au développement de l'enfant haut potentiel dans ce contexte. Si le tronc commun est désormais un acquis du collège républicain, les associations de défense de la précocité<sup>31</sup> constatent par ailleurs un nombre croissant de jeunes à haut potentiel en échec dans cette structure ; avec des risques de décrochage scolaire à plus ou moins long terme. Alerté par ces associations, le Ministère de l'Education nationale a chargé l'inspecteur académique J. -P. Delaubier d'étudier cette question. Ce dernier a présenté son rapport au ministère en janvier 2002. Il s'agit d'un premier pas quand à la prise en charge officielle du haut potentiel dans le cadre scolaire.

La loi d'orientation et de programme de l'école (avril 2005) recommande ainsi pour la première fois dans l'article 27 un dispositif adapté à la précocité intellectuelle : « *Des aménagements appropriés sont prévus au profit des élèves intellectuellement précoces ou manifestant des aptitudes particulières, afin de leur permettre de développer pleinement leurs potentialités. La scolarité peut être accélérée en fonction du rythme d'apprentissage de l'élève* »<sup>32</sup>. Un premier pas, certes, vers une prise en charge indépendante et au cas par cas de ces élèves qui posent un problème au système traditionnel d'enseignement ; il est donc possible à partir de cette loi d'envisager une différenciation de l'enseignement pour eux. Les textes officiels des dix dernières années à leur sujet seront généralement des ajustements à cette dernière, sous la forme de circulaires de rentrée.

La position du politique se précise dans le code de l'éducation, modifié par la loi pour la refondation de l'école publique de 2013. Certes, les HPI y sont considérés comme des jeunes à besoins spécifiques. Il les met néanmoins au même niveau que des jeunes touchés par des troubles d'apprentissages particuliers<sup>33</sup>. Ainsi, si l'institution prend bien en compte ces élèves, elle ne les associe pas moins à des jeunes présentant des difficultés potentielles de scolarisation ; faisant des hauts potentiels des élèves à part entière du système éducatif mais leur reconnaissant un aspect pathologique possible. Cette stratégie est reprise dans la circulaire

---

<sup>30</sup> In Terrassier J. -C. (2006). *Op. cit.* p. 21.

<sup>31</sup> Une liste exhaustive est proposée dans le rapport Delaubier : Delaubier J. -P. (2002). *Op.cit.* pp. 9-11. Par ailleurs voir également Ministère de l'Education nationale (2013b). *Op. cit.* p. 17.

<sup>32</sup> Ministère de l'Education nationale (2005). Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école L. n° 2005-380 du 23-4-2005. JO du 24-4-2005. *Bulletin officiel* n°18. <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm> [Consulté le 14/04/2014]

<sup>33</sup> Code de l'éducation. Article L321-4 Modifié par la loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 - art. 46 [http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=996DEE2918F7DFE66C8489739F3966C6.tpdjo05v\\_1?cidTexte=LEGITEX T000006071191&dateTexte=20140709](http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=996DEE2918F7DFE66C8489739F3966C6.tpdjo05v_1?cidTexte=LEGITEX T000006071191&dateTexte=20140709) [Consulté le 14/04/2014].

de rentrée 2014<sup>34</sup> : Désormais « *Les élèves intellectuellement précoces (EIP) bénéficient des aménagements pédagogiques nécessaires. S'ils éprouvent des difficultés, un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) peut être mis en place. S'ils présentent également des troubles des apprentissages, ils peuvent bénéficier du plan d'accompagnement personnalisé (PAP)*<sup>35</sup> qui organise les aménagements qui leur permettent d'entrer dans une dynamique de réussite scolaire ». Elle explicite dans une approche causale les risques de décrochage scolaire de cette population, proposant des procédures de suivi et d'encadrement adaptées. Cette circulaire finalise la mise en place institutionnelle d'un ensemble de mesures. Or leurs modalités d'action sont imputables au niveau de l'établissement responsable.

### **1.1.3. Les mesures institutionnelles : les acteurs de leur application**

Selon le ministère, « *la très large majorité des EIP a vocation à rester dans l'établissement de secteur en bénéficiant d'un parcours personnalisé* »<sup>36</sup>, aussi il nous paraît nécessaire d'étudier dans le cadre de ce travail la structure de l'environnement scolaire auquel est confronté le jeune HPI.

Si depuis le début du XXI<sup>ème</sup> siècle, une mise en place d'une législation en faveur de ces jeunes s'est constituée, c'est seulement en 2013, qu'elle se concrétise réellement sur le terrain. Une brochure est émise par le Ministère de l'Education nationale à l'adresse des enseignants sur la personnalisation des parcours. Parue pour la rentrée de septembre 2013, elle spécifie la scolarisation des élèves intellectuellement précoces (EIP). Rédigé en concertation entre politique, chercheurs et associations en charge de la précocité, ce document est aujourd'hui le seul qui explicite les modalités structurelles afin que ces jeunes puissent être maintenus dans une scolarisation classique. C'est donc celui que nous utiliserons au cours de la description qui suit<sup>37</sup>. L'action est triple :

- Celle-ci se concrétise dans une implication directe à la fois des intervenants intérieurs à l'établissement, des intervenants extérieurs et des familles dans la scolarisation du HPI. Désormais l'enseignant est le « *pivot de la prise en charge de l'élève, qui doit avant tout être pédagogique : il peut observer les particularités de l'élève puis repérer une éventuelle précocité, il est l'interlocuteur privilégié de la famille et des autres professionnels* »<sup>38</sup>. Le statut de l'enseignant est clairement déterminé et déterminant dans la démarche. Son rôle d'observateur est donc essentiel dans le cadre de la mise en place d'une équipe autour de ce jeune. Une fois le constat de HPI possible établi par l'enseignant, alors le jeune peut être orienté sur le psychologue scolaire ; son rôle étant de déterminer les particularités cognitives et socio-comportementales de ce jeune en difficulté ou en demande, et de conseiller la famille comme l'équipe éducative. Le médecin scolaire apporte, quant à lui, son

<sup>34</sup> Circulaire n° 2014-068 du 20-5-2014. Annexe 12. 3. *Bulletin officiel n°21*.

[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=79642](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=79642) [Consulté le 01/07/2014].

<sup>35</sup> Le PAP a été conçu à la demande des associations « Dys » qui jugent le PAI (Projet d'Accueil Individualisé) trop médical ou insuffisant s'il est établi uniquement en interne à l'établissement. En outre, ce dernier excluait les jeunes dys qui n'étaient pas en situation de handicap sur le plan institutionnel. Voir pour plus de précisions : Forum apedys <http://www.apedys.org/dyslexie/viewtopic.php?topic=7416&forum=7> ainsi que l'article. 37 de la loi de programmation et de refondation de l'école de la république, 2013.

[http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?sessionId=57CBA1A56AC6DB3E8F8054942F64234F.tpdjo02v\\_3?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id#JORFARTI000027678237](http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?sessionId=57CBA1A56AC6DB3E8F8054942F64234F.tpdjo02v_3?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id#JORFARTI000027678237)

<sup>36</sup> Ministère de l'Education nationale (2013b). *Op. cit.* p.2.

<sup>37</sup> *Idem.* pp. 5-15

<sup>38</sup> *Idem.* p. 8.

diagnostic sur les mesures et aides nécessaires dans le cas d'un jeune en souffrance psychique, présentant une difficulté cognitive sérieuse, ou ayant des troubles du comportement. L'infirmière scolaire coordonne les différents acteurs extérieurs avec les membres de l'établissement (enseignants, CPE, membres du personnel médical et paramédical). Le référant académique, enfin, est nommé par le recteur et établit un lien avec l'académie pour un meilleur suivi du dossier du jeune. Par ailleurs les parents sont désormais impliqués dans cet accompagnement. Ils peuvent aussi faire appel à des praticiens extérieurs à l'établissement. Ceux-ci pouvant être reçus et écoutés afin de fournir une approche complémentaire de l'enfant ou de l'adolescent concerné.

Nous nous interrogeons cependant dans ce contexte sur le plan pratique de l'application de ce dispositif : l'enseignant recevra-t-il une formation sur le haut potentiel pour pouvoir intervenir efficacement dans sa classe. En outre, n'y aurait-il pas, ici, un risque de « dépistage » sur un jeune en échec ou proche du décrochage scolaire ? Par ailleurs, un HPI en réussite scolaire bénéficiera-t-il lui aussi de ce type d'accompagnement ?

- Des aménagements spécifiques sont prévus par la législation.<sup>39</sup> Le saut de classe sera parfois à envisager dans le cadre d'une concertation multipartite. Cette accélération du rythme scolaire devra cependant respecter le rythme de développement du jeune et obtenir son acceptation. L'objectif étant de le remobiliser sur le plan intellectuel en le stimulant au niveau de sa curiosité ainsi que sur le plan cognitif, tout en renforçant sa socialisation avec des pairs plus proche de son âge mental. Pour l'institution, le test de QI n'est pas forcément obligatoire, sauf si le jeune est en réelle difficulté scolaire.

En outre, des accompagnements personnalisés (AP) et éducatifs sont envisageables afin de solliciter différemment le HPI ; hors saut de classe ou à sa suite. L'accompagnement éducatif relève d'autres domaines : sportifs ou artistiques dans lesquels l'école est, en général, moins impliquée. L'accompagnement personnalisé est, quant à lui, un temps d'enseignement qui vise à répondre aux besoins du HPI sur le plan fonctionnel. Ce temps permet d'aborder l'orientation, la méthodologie ou les implicites scolaires autour de la compréhension des consignes ou des attendus rédactionnels. Le haut potentiel peut se voir proposer de nouveaux supports de travail plus en lien avec la société et les nouvelles technologies. L'objectif étant de pratiquer avec ce jeune soit du soutien, soit de l'approfondissement sur des sujets traités en cours, et de favoriser l'enrichissement ; en variant les éclairages sur un même sujet, afin de nourrir sa curiosité intellectuelle.

- Des adaptations pédagogiques sont aussi à envisager au niveau de la classe en raison de leurs besoins éducatifs particuliers : travailler en projets, en ateliers complémentaires, favoriser le décroisement ou repenser l'évaluation. Il s'agit donc d'adapter les pratiques : complexifier les travaux, modifier les rythmes d'apprentissage au sein de la classe, accepter la polyvalence dans les tâches, encourager la créativité et rechercher le sens plus que la forme dans une adaptation sans cesse novatrice du cours. Il s'agit également d'écouter, responsabiliser et valoriser ces jeunes pour permettre une meilleure socialisation ; sur ce point il faudrait aider le jeune à réguler ses émotions

---

<sup>39</sup> *Supra.*



mais également lui apprendre à gérer l'adulte et les autres, en veillant aux risques de victimisations, souvent fréquent avec les HPI. Il s'agit enfin de les aider à mieux s'organiser à la fois sur un plan matériel et conceptuel ; en leur indiquant dans ce contexte les modes de construction attendus dans un raisonnement ; en utilisant les outils numériques plus ludiques. Les contenus d'enseignement sont aussi à repenser autour des notions d'enrichissement<sup>40</sup> et de substitution<sup>41</sup>. Par ailleurs, il faudrait éviter la répétitivité de l'exercice appliqué comme de l'enseignement concentrique.

En définitive, l'école fonctionnerait au cas par cas selon les besoins nécessaires au développement du haut potentiel. Or, étant donné la structure de la classe actuelle, est-il possible d'appliquer aisément ces recommandations ? Si sur le plan structurel, la coordination des différents acteurs semble aujourd'hui prendre forme dans le cadre d'un vrai dialogue autour du jeune, la différenciation pédagogique spécifique au haut potentiel est-elle possible dans le cadre de la classe ? Nous souhaitons pour mieux comprendre si ces démarches sont potentiellement effectives aborder de plus près le caractère de ce jeune ainsi que la réalité du terrain.

## **1.2. L'intelligence du Haut Potentiel : les débats autour de la scolarisation du HPI**

### **1.2.1. Le haut potentiel dans l'école : un élève différent**

Avant d'envisager la question des pédagogies classiques et leurs impacts sur le jeune HPI, nous détaillerons les particularismes de cet élève. De nombreuses études ont exposé à la fois les processus cognitifs et les spécificités affectives de ce jeune. Comme notre propos n'est pas de traiter du haut potentiel dans sa globalité mais d'aborder le monde pédagogique auquel il est lié, nous retenons la classification de James T. Webb<sup>42</sup> (1993). Elle est la plus synthétique sur le plan comportementale, afin d'appréhender cet élève dans le contexte scolaire. Ainsi selon cette classification le HPI se caractérise par :

- Sa rapidité à acquérir de l'information. Il n'est pas patient vis-à-vis des plus lents et n'accepte que peu la routine et la répétition.
- Il peut produire des concepts très élaborés sans rapport avec sa classe d'âge.
- Sa capacité à conceptualiser est supérieure mais arbitraire et très synthétique.
- Il aime les problèmes ainsi que l'activité intellectuelle.
- Les ordres sont rarement acceptés ; il peut y être très réfractaire.
- Dans son rapport aux autres, il est indépendant parfois solitaire mais il peut avoir un grand sens de l'humour.
- Il est très énergique et endurant pouvant passer pour hyperactif.

---

<sup>40</sup> Processus de différenciation qui consiste à varier les éclairages apportés sur un objectif d'apprentissage in Ministère de l'Éducation nationale (2013b). *Op.cit.* p.18.

<sup>41</sup> Processus de différenciation qui consiste à faire travailler un (ou plusieurs) élève sur un contenu ou un support différents de ceux utilisés pour l'ensemble de la classe, pour un apprentissage visant les mêmes objectifs et l'acquisition des mêmes compétences in Ministère de l'Éducation nationale (2013b). *Ibid.*

<sup>42</sup> In 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, 27-30 octobre.

<http://eduscol.education.fr/cid45893/un-cas-particulier-d-eleves-a-besoins-educatifs-particuliers%A0-les-intellectuellement-precoces.html> [Consulté le 12/07/2011] Voir également pour plus d'information [www.greatpotentialpress.com/authors/james-t-webb](http://www.greatpotentialpress.com/authors/james-t-webb)



- Il a besoin d'être stimulé en permanence.
- Il peut être très exigeant avec lui-même comme avec les autres.

Or, le fonctionnement intellectuel de ce jeune est en inadéquation avec le système scolaire dans lequel il évolue depuis l'enfance. Si peu de cas d'échec ont été rapportés au niveau de la maternelle, il semblerait que les plus grandes difficultés soient liées au primaire et au collège. En effet, sur ces périodes, le caractère répétitif et systématique des apprentissages est renforcé. Le rapport Delaubier a ainsi identifié une difficulté centrale rencontrée par ce jeune dans le cadre scolaire: « *l'incapacité (ou la faible capacité) à s'adapter aux situations scolaires avec ses conséquences (isolement, ennui, rêverie, agitation, refus de l'école ...)* »<sup>43</sup>. Mis en cause : le désintérêt de ces jeunes pour les activités proposées ; d'une part en raison d'un décalage avec un savoir déjà acquis spontanément dès l'enfance, et d'autre part, soit par une résistance aux contraintes scolaires (Méthodes de raisonnement et de développement à respecter, travail collectif et rythme d'apprentissages plus lent pour les autres élèves), soit en raison de difficultés réelles à maîtriser certains domaines qu'ils ont dès lors désinvestis ; principalement l'orthographe, l'écriture, ou l'éducation physique ; avec comme conséquence une mise en échec au niveau des résultats. S'y associent les appréciations négatives du corps enseignant. Le jeune HPI entre donc dans une spirale de l'échec où la souffrance quotidienne provoque une marginalisation progressive ; les symptômes observables étant ceux de la phobie scolaire, de la psycho-somatisation, de la dépression ou l'apparition de troubles comportementaux. Ainsi, les particularités cognitives du haut potentiel accentuent les difficultés latentes d'un système scolaire qui peine à se réformer ! Le lycée serait, par ailleurs, peu concerné<sup>44</sup>. Nous avons cependant constaté professionnellement l'importance du décrochage scolaire qui touche les jeunes lycéens, particulièrement en 2<sup>nd</sup>e et 1<sup>ère</sup>, mais nous n'avons pas trouvé d'études liant au haut potentiel les origines de ce décrochage. En outre, ces constats ne peuvent être généralisables à tous les hauts potentiels ; certains de ces jeunes évoluant avec succès dans leur scolarité.

De nombreux chercheurs s'intéressent par ailleurs à la question du développement intellectuel de ces jeunes au cours de leur scolarité ; centrant leurs travaux sur l'écart entre des aptitudes fortes et des domaines de fragilité.

J. -C. Terrassier<sup>45</sup> fut à l'origine du concept de dyssynchronie chez ce type de jeune. Le syndrome de dyssynchronie définit le développement hétérogène de ces jeunes. En effet, les HPI seraient soumis à une pression normative de l'environnement scolaire et familiale, afin d'être synchrone vis-à-vis des attentes du monde qui les entoure ; ce qui impliquerait une régression implicite vers la moyenne pour ce dernier, et donc le refus de cette normalisation. Elle peut être interne d'ordre graphomoteur : dyssynchronie intelligence- psychomotricité. Si ces jeunes sont en avance sur le plan lexical, la différence se traduit dans le geste graphique touché par de l'hypertonie ou par un fort ralentissement allant jusqu'au refus d'écrire. Selon l'auteur, cette dyssynchronie lèverait les doutes de dyspraxie souvent diagnostiqués à l'issue du test<sup>46</sup>. Autre forme de dyssynchronie, celle touchant différents secteurs du développement intellectuel. Elle correspond à

<sup>43</sup> *Idem.* pp. 13-15.

<sup>44</sup> Delaubier J.-P. (2002). *Op. cit.* p. 13.

<sup>45</sup> Terrassier J. -C. (2006). *Op. cit.* pp. 38-51.

<sup>46</sup> *Idem.* p. 41.

une forte avance au niveau des raisonnements verbaux et non verbaux en décalage avec les acquisitions verbales proprement dites. Ainsi ces jeunes se mobilisent d'autant mieux lorsque la réflexion est impliquée, et répugnent à effectuer des travaux répétitifs, de copie par exemple. Par ailleurs, leur rythme de compréhension rapide est source de difficultés méthodologiques, plus particulièrement en mathématiques. Ils peinent ainsi à démontrer la procédure qu'ils ont utilisée. De plus, une confusion entre compréhension et mémorisation est observable chez eux. En effet, ce jeune a l'impression souvent de savoir parce qu'il a compris, ce qui sera insuffisant sur le plan scolaire dans le cadre d'une réutilisation des savoirs. Enfin, une dyssynchronie psycho-affective traduit un écart entre leur capacité intellectuelle et une hyper affectivité. Une fragilité environnementale et des mécanismes de défense sont consécutifs à cette dernière. Dès lors, ces jeunes développent des comportements qui visent à cacher leur immaturité. En effet, dans une approche psychanalytique, « *quand les pulsions de l'enfant ne peuvent s'exprimer largement à travers le mécanisme de sublimation, un autre processus entre en jeu de façon préférentielle. Il s'agit de l'intellectualisation* »<sup>47</sup>. Ainsi ce mécanisme de défense s'appuyant sur un discours purement intellectuel peut aller jusqu'à une rationalisation logique dans son expression pulsionnelle. En outre cette intelligence affective est lourde d'angoisses. Angoisses que ce jeune doit apprendre à exprimer et gérer car l'intériorisation de ces dernières peut provoquer une névrose de caractère.

Cet état n'est cependant pas consensuel d'un point de vue clinique. Catherine Weismann-Arcache critique en effet cette interprétation de la dyssynchronie qui impliquerait « *une coupure radicale entre appareil cognitif et appareil psychique* »<sup>48</sup>. Selon elle, une approche clinique de ces jeunes montrerait un développement précoce psycho sexuel comme au niveau des investissements et des processus défensif (dès 3-4 ans) ; mise en place habituellement observable à l'adolescence. Elle réfute ainsi la tendance qui veut faire de la précocité intellectuelles « *une entité nosographique, c'est-à-dire une pathologie, une maladie* »<sup>49</sup>. Parler de dyssynchronie affective relèverait donc d'une accélération sur le plan développementale chez le HPI, en contradiction avec les lois générales de la psychologie développementale classique.

La dyssynchronie peut aussi avoir trait au social et s'exprimer dans un décalage de développement entre HPI et non HPI. Sur le plan scolaire le HPI « *va tendre à mettre son esprit en état de dyssynchronie par rapport à l'environnement scolaire, c'est à dire va devenir distrait pour se défendre contre l'ennui engendré par une ambiance aussi peu stimulante* »<sup>50</sup> d'une part. Et d'autre part, l'effet Everest<sup>51</sup> fait que plus le thème est complexe plus le jeune est amené à s'y intéresser. Ces deux constats expliqueraient la problématique de désinvestissement de ce jeune au collège ; en lien avec un enseignement par trop répétitif, parce que concentrique. J. -C. Terrassier calcul ainsi un Quotient scolaire :

$$\text{Quotient scolaire} = \frac{\text{âge scolaire}}{\text{âge mentale}}$$

<sup>47</sup> J. -C. Terrassier reprend les travaux d'Anna Freud sur l'intellectualisation pour décrire ce mécanisme.

<sup>48</sup> C. Weismann - Arcache (2012). Le haut potentiel et l'école s'accordent au pluriel. *Cahiers de l'éducation*, 116, pp. 6-11. Texte original, fourni par l'auteur. p. 4.

<sup>49</sup> *Idem*. p. 1.

<sup>50</sup> Terrassier J. -C. (2006). *Op. cit.* p. 46.

<sup>51</sup> Effet étudié per E. De Bono.

Lorsqu'il y a synchronisation de ces deux âges, le résultat tend à 1. Or ce rapport statistique est généralement proche de .67<sup>52</sup> pour un HPI. Ce qui signifie que ce jeune fonctionnerait au 2/3 de son potentiel en classe normale<sup>53</sup>.

Cette forme de dyssynchronie est aussi vécue quotidiennement par des parents au niveau des limitations et des règles de vie mais aussi dans la transmission des savoirs. En effet, selon Jacques Lautrey, structuration familiale et système de valeurs souples interviendraient sur le développement cognitif de l'enfant en suscitant son activité face à son environnement. Son étude montre que « *le système éducatif familial peut être considéré comme une variable intermédiaire dans la relation entre la classe sociale et le développement cognitif de l'enfant* »<sup>54</sup>. Le rôle de la famille est donc prépondérant dans ce contexte. Cependant les inégalités sociales enferment la famille dans un système global très rigide. Ainsi, plus le niveau socioculturel est bas, plus difficile sera pour le jeune l'acquisition des réponses nécessaires à sa compréhension. Certes des mesures éducatives compensatoires (enrichissement, soutien, etc.) pourraient être envisageables mais leur efficacité reste au demeurant liée au niveau des inégalités sociales<sup>55</sup>. En d'autres termes, le jeune haut potentiel rencontrerait ce même état de dyssynchronie au sein même de sa famille ; le contexte familial peut donc renforcer un désinvestissement scolaire chez le jeune HPI, et faire qu'il ne sera que rarement repéré. Enfin ce jeune est aussi décalé vis-à-vis de ses relations avec ses pairs, et plus proche de l'adulte. Faut-il dès lors envisager des classes spéciales pour intégrer ses jeunes dans le milieu scolaire, ou favoriser leur inclusion dans des classes hétérogènes ou ils seraient à plusieurs ? Or, ce dernier cas ne risque-t-il pas de nécessiter un dépistage systématique aujourd'hui très controversé ?

L. Vaivre Douret a une interprétation autre de la dyssynchronie que nous ne pouvons ignorer en raison des pathologies « scolaires » qu'elle sous-entend. Ainsi la dyssynchronie serait une dégradation ou une détérioration des fonctions cérébrales non exercées ou non reconnues<sup>56</sup>. Elle serait donc une causalité pathologique et aurait pour conséquences les troubles du comportement ou le désinvestissement cognitif observables au niveau de la scolarité du haut potentiel. Cela signifie aussi que le HPI nait synchrone !

Dans tous les cas ce déséquilibre dysharmonique est une constante des jeunes HPI en échec dans le système scolaire<sup>57</sup>. En outre, « *les situations les plus critiques sont celles où ce déséquilibre, ou cette dysharmonie, est le plus marqué et où il conduit ces enfants à surinvestir les domaines dans lesquels ils se sentent à leur aise, essentiellement ceux qui mettent en jeu ce que l'on peut appeler l'intelligence générale et à désinvestir ceux qui engagent des savoir-faire sociaux, des habiletés motrices* »<sup>58</sup>. Ainsi, parce que dysharmonique naturellement, le HPI serait victime du système scolaire qui, de par son caractère synchrone, ne permettrait pas le développement de son potentiel. Dans les cas les plus critiques, ce déséquilibre peut conduire, selon M. Pereira Da Costa et S. Tordjman<sup>59</sup>, à une assynchronie ; soit un surinvestissement entre un haut niveau de

---

<sup>52</sup> Calcul théorique effectué par J. -C. Terrassier pour un enfant HPI de CE2

<sup>53</sup> Terrassier J. -C. (2006). *Op. cit.* p. 48.

<sup>54</sup> Lautrey J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Préface de M. Reuchlin, Paris, Presse Universitaire de France, 4<sup>ème</sup> édition 1995. p. 241.

<sup>55</sup> *Idem.* p. 244.

<sup>56</sup> Vaivre Douret L. in Giordan A. et Binda M. (2006). *Op. cit.* p. 107.

<sup>57</sup> Delaubier J. -P. (2002). *Op. cit.* p.15.

<sup>58</sup> *Ibid.*

<sup>59</sup> Pereira Da Costa M. & Tordjman S. (2012). De Mozart à Michael Jackson : précocité et fragilité. *A.N.A.E.* 119, p. 435.

performance dans un domaine précis et un développement-socio-affectif altéré pouvant induire une dépression.

Ces caractéristiques du HPI sont souvent visibles très jeunes sur un plan clinique<sup>60</sup>, elles font de lui un jeune à besoins spécifiques au niveau de la loi comme de l'enseignement ; chaque jeune étant unique de par son rapport à la dyssynchronie. Nous souhaitons investir des travaux plus récents sur la dyssynchronie en lien avec l'éducabilité du haut potentiel mais avant de nous confronter à cette problématique, nous explorerons au préalable la pédagogie classique et ses modalités dans le cadre institutionnel. En d'autres termes : comment penser l'« inclusion scolaire » du haut potentiel ? Où se place-t-il dans le difficile équilibre entre transmission et formation au sein de la classe ?

### 1.2.2. L'actuelle réalité scolaire : l'école au quotidien face au HPI

André Giordan<sup>61</sup> porte un regard critique sur les trois modèles d'enseignement qui sont aujourd'hui appliqués dans le système scolaire ; chacun ayant sa propre limitation sur le HPI :

- Le modèle frontal privilégie la transmission d'un savoir. Il ne nécessite pas ou peu d'outils spécifiques autres que le discours de l'enseignant et s'inscrit dans une longue tradition historique. Ce modèle exige à la fois que l'élève adhère au questionnement de l'enseignant, ait les mêmes repères et références que ce dernier, et s'inscrive dans une similitude avec celui-ci dans la quête du sens. Or le jeune HPI est décalé sur cette approche. Sa curiosité naturelle lui a souvent fait anticiper la teneur du cours. Par ailleurs le découpage comme le formatage du cours ne lui conviennent en général pas. Du fait de son particularisme, il accepte difficilement l'enseignement concentrique traditionnel ; ayant besoin d'approfondir rapidement le savoir reçu. Très intuitif, il est mis en difficulté par la nécessité de se justifier et l'obligation d'argumenter. Ainsi ce jeune est amené à refuser parfois radicalement l'école car ses processus d'apprentissages et de compréhension sont trop décalés.
- Le modèle behavioriste favorise l'automatisme dans l'apprentissage et utilise le renforcement positif (récompense) ou négatif (punition) afin d'augmenter l'efficacité de la saisie. Cette approche pédagogique fait appel aux travaux de Pavlov puis de Skinner dans les années 50. Si elle favorise la rapidité au niveau des apprentissages et leur approfondissement, elle découpe cependant trop les contenus et peut rebuter le jeune malgré des mises en situation parfois ludiques.
- Le dernier modèle est le modèle constructiviste élaboré à partir des travaux de J. Piaget. C'est le plus pratiqué dans les écoles qui s'intéressent au haut potentiel. Ce modèle vise l'autonomisation de l'élève en partant de ses acquis préalables et en les développant. Plusieurs limites sont cependant relevées par l'auteur. D'une part bien que créatif et favorisant l'expression individuelle, il ne permet pas au jeune d'aller au-delà de ce qu'il sait ; ainsi des champs du savoir pourraient être occultés par cette démarche car « *une déconstruction des conceptions de l'enfant devrait être une étape préalable* » à la construction pour que l'apprentissage soit pleinement efficace. D'autre part, cette

---

<sup>60</sup> Plus de caractéristiques sont indiquées sur Ministère de l'Education nationale (2013b). *Op. cit.* p. 3.

<sup>61</sup> Giordan A. et Binda M. (2006). *Comment accompagner les enfants intellectuellement précoces*. Collectif, Paris, Delagrave Edition. p. 227-231.

approche qui insiste sur l'aspect cognitif du jeune, le détache du rôle naturel joué par le milieu culturel. Enfin dans ce modèle la sphère affective et émotionnelle est écartée de l'apprentissage.

En définitive, ces trois grands axes ne dégagent pas dans leur globalité de solution adaptée aux HPI.

C'est pourquoi la réflexion institutionnelle a été amenée à chercher des ajustements pédagogiques ponctuels. Mais qu'en est-il de la réalité ? Quel écart y aurait-il entre théorie et pratique. Concrètement et sur le terrain pourquoi l'échec scolaire est-il aussi prégnant dans cette population ?

J. Siaud-Facchin fait ainsi état d'une incompréhension entre l'école et le HPI. En effet, « *la différence de fonctionnement intellectuel de ces enfants et la singularité de leurs processus d'apprentissage représentent une réelle difficulté dans la gestion au quotidien* »<sup>62</sup>. D'un côté, les attentes scolaires sur ce jeune corrént traditionnellement le haut potentiel à la réussite. Aussi, ces jeunes en difficulté ne correspondraient pas à cette croyance. En outre les enseignants éprouvent des difficultés à remettre en question la pédagogie qu'ils pratiquent<sup>63</sup>. S'ils ont été préparés à travailler avec des enfants déficitaires, rien ne leur a été transmis pour le faire avec des hauts potentiels. Ainsi sont-ils globalement démunis face à ces jeunes. D'un autre côté, le jeune est en décalage avec le système car « *l'enfant surdoué à derrière lui un long apprentissage* »<sup>64</sup>. Sa pensée en « arborescence » est riche en informations qu'il utilise parfois à la place du cours. En outre, il est régulièrement confronté au paradoxe de « trop en savoir », et tombe dans l'ennui et la frustration de ne pouvoir s'exprimer. Les appréciations négatives qui s'ensuivent renforcent cette spirale de l'échec dans laquelle il s'enfonce. Il éprouve en outre, étant souvent très intuitif, de grandes difficultés à argumenter ses idées. « *L'école ne voit souvent qu'échec et provocation* »<sup>65</sup> selon l'auteur. L'accent est ainsi mis sur la formation de l'enseignant à la problématique que peut représenter, dans une classe, le haut potentiel. Si nous avons précédemment traité la question des spécificités scolaires du haut potentiel, la question de la formation enseignante reste à considérer.

J. Latouille insiste sur le fait que « *ceux que l'on dit "surdoués" sont d'abord des enfants, exactement comme les autres. Pas plus que le terme de "handicapé" ne suffit à définir une personne, celui de "surdoué" ne saurait les décrire. Leurs parents, leurs copains, les reconnaissent comme des êtres uniques, particuliers* »<sup>66</sup>.

La question est dès lors de s'interroger sur la place réelle de ces enfants dans le système scolaire. Certes leur différence complexifie le travail de l'enseignant mais le vrai problème tiendrait à la capacité que celui-ci aurait à apporter de l'aide à ce jeune particulier en situation d'élève. Cet auteur est rejoint par J. Lautrey<sup>67</sup> qui ne peut que constater également l'absence de formation des enseignants comme des psychologues scolaires au haut potentiel. Ainsi leur identification et leur prise en charge sont loin d'être acquises au sein de l'Education nationale.

Afin de pallier cette problématique, des alternatives alliant structures et tentatives pédagogiques autres ont vu le jour à l'initiative des associations, des familles ou de personnels enseignants, engagés dans cette

---

<sup>62</sup> Siaud-Facchin J. (2008). *L'enfant Surdoué, l'aider à grandir l'aider à réussir*, Paris, Odile Jacob. p.133.

<sup>63</sup> *Idem.* p. 127

<sup>64</sup> *Ibid.*

<sup>65</sup> *Idem.* p. 129.

<sup>66</sup> Latouille J. -J. & Senesi P. -H. (2003). *Op. cit.*

<sup>67</sup> Lautrey J. (2004). Les modes de scolarisation des enfants à hauts potentiels et leurs effets. *Psychologie française* 49, p. 350.

problématique du haut potentiel ; enrichissant d'avantage le paysage scolaire français<sup>68</sup>. Elles sont le fait des secteurs publics et privés sous contrat comme d'établissements hors contrat. Bien que non exhaustif, le rapport Delaubier<sup>69</sup> en référence un certain nombre. Leurs pratiques, bien qu'antérieures, reprennent les termes de la brochure gouvernementale de 2013<sup>70</sup>, à titre expérimental. Elles favorisent tantôt l'enrichissement tantôt l'accélération, tantôt le décloisonnement au travers d'une structuration en groupe de niveau (regroupement des élèves). Au niveau pédagogique, elles adaptent soit les rythmes d'apprentissage ainsi que la progression dans le cursus, soit les méthodes pédagogiques à utiliser. La plus part du temps une combinaison de ces possibilités est employée. Cependant pour en bénéficier le jeune doit avoir été repéré. Un test de QI et des tests de personnalité sont souvent nécessaires pour entrer dans ces établissements. Ainsi, bénéficier d'un enseignement adapté en France est encore l'objet d'une sélection. Sélection quantitative au niveau du potentiel ou qualitative selon le type de difficultés ou de besoins impliquant le jeunes (comportements, troubles dys, créativité ...). Ces modèles sont porteurs d'un paradoxe qui à vouloir transmettre dans des classes homogènes de HPI ne prend cependant pas en compte leur diversité.

A. Giordan précise cette limite à l'encontre des classes spéciales comme des établissements particuliers. En effet, « *il faut garder à l'esprit l'idée que l'on se trouve systématiquement devant un cas particulier. Il est indispensable de prendre en compte la grande diversité existante chez les enfants intellectuellement précoces. Cela implique des réponses circonstanciées et adaptées à chaque « problématique » personnelle* »<sup>71</sup>. L'école de la République se veut hétérogène. Elle privilégie la réussite pour tous en son sein. Ne devrait-elle pas inclure ces jeunes comme les autres afin de les inscrire dans la tradition scolaire française ?

Plus généralement, J. Lautrey<sup>72</sup> remarque que toutes ces options privilégient une intelligence académique chez le haut potentiel. L'excellence artistique comme sportive est exclue de ce type d'établissement. Penser différemment la scolarité du haut potentiel est inévitable, comme élargir la réflexion à d'autres modes de haut potentiel. Une adaptation du système passerait par la sensibilisation et la formation des intervenants sur la question du haut potentiel, et par l'assouplissement du système afin de respecter les rythmes d'acquisition de chacun. En définitive, aucun des modèles actuels d'enseignement, classiques comme alternatifs, ne conviendrait pleinement au haut potentiel.

---

<sup>68</sup> En 2004 a été créée une UPI E dans un collège parisien en 6<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> pour ce type d'enfant. Voir le témoignage de Geneviève Blaquièrre in *La culture des surdoués ?* Sous la direction de Bergès-Bouines M. & Calmettes-Jean S. Les dossiers du Journal Français de Psychiatrie, Erès, Ramonville Saint-Agne. pp. 221-228.

<sup>69</sup> Delaubier J. -P. (2002). *Op.cit.* pp.27-30

<sup>70</sup> *Supra.*

<sup>71</sup> Giordan A. et Binda M. (2006). *Op. cit.* p 276.

<sup>72</sup> Lautrey J. (2004a). *Op. cit.* p. 350.

### 1.3. Chiffrer le Haut Potentiel : la tradition psychométrique<sup>73</sup>

#### 1.3.1. Usage du test

Sur le plan scolaire, seule la mesure du potentiel, octroie sa spécificité au jeune HPI. Le test de QI fait donc figure de passage obligé pour que celui-ci soit reconnu comme tel par l'Education nationale<sup>74</sup>.

Les premiers travaux sur la mesure ont paradoxalement cherché à chiffrer la déficience intellectuelle afin de permettre une scolarisation adaptée pour les jeunes atteints de troubles spécifiques tant moteurs que cognitifs. Au début du XXème siècle, le médecin et psychologue Alfred Binet (1857-1911) en cherchant à mesurer l'intelligence des « anormaux » a ainsi établi pour la première fois une échelle métrique (1905). Rapidement, cette échelle a été utilisée plus généralement et appliquée à l'ensemble de la population. Il s'agit désormais d'établir le degré d'intelligence d'un individu. Ainsi de cette initiative est née la psychométrie. La psychométrie s'appuie, dès lors, sur l'idée d'un seuil de référence calculable et objectif. Par la suite, Charles Spearman (1863-1945) précise l'analyse factorielle autour de l'idée 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. En conséquence, l'intelligence est mesurable et quantifiable. De nombreux tests ont dès lors vu le jour. Ils calculent tous un Quotient Intellectuel global (QI) ; celui-ci étant un indice du développement mental<sup>75</sup> :

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

Dans ce contexte, l'âge mental est donc corrélé à un âge chronologique. De ce concept sont issus de nombreux tests dont le plus répandu est le test de Wechsler. En 1939, le psychologue américain, David Wechsler (1896-1981) conçut une nouvelle échelle : la Wechsler-Bellevue. Sa particularité est de ne plus considérer un âge mental mais un rang, issu d'une performance qui caractérise le sujet en fonction de son groupe d'âge. Les items du test sont classés en fonction d'une difficulté croissante ; la réussite à ces derniers déterminant un score brut qui sera ensuite étalonné en fonction de l'échantillon. Statistiquement, D. Wechsler a ensuite, dans chaque groupe d'âge, normalisé la distribution des scores de référence de l'échantillon et l'a partagée 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<sup>76</sup>, selon une loi normale, avec une moyenne de 100 et un écart type de 15<sup>77</sup>. Les limites mesurables

<sup>73</sup> Une de nos précédentes recherches a traité de ce sujet. Les données de ce paragraphe y font références. Gassier-Bommart C. (2012). *L'intelligence du Haut Potentiel : La perception de la norme chez le praticien*.

Dossier Exploratoire de Recherche, Master 1 Sciences de l'éducation FOAD, Université de Rouen.

<sup>74</sup> Il s'agit ici d'une réalité bien que les textes officiels ne le stipulent pas. *Supra*.

<sup>75</sup> Cf. les travaux du psychologue allemand William Stern (1912).

<sup>76</sup> Cf. Annexes générales, Annexe I. Fig. 1 p. 002.

<sup>77</sup> Huteau M. & Lautrey J. (2003). *Evaluer l'intelligence, psychométrie cognitive*. Paris : Presses Universitaires de France. 2<sup>ème</sup> édition. pp. 123-124.

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 mentale<sup>78</sup>

Une batterie de tests couvre aujourd'hui l'ensemble de la population :

- *la Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC)* en 1949 pour les enfants âgés de 6 à 16 ans et 11 mois.
- *La Wechsler Adult Intelligent Scale (WAIS)* en 1955
- *la Wechsler Preschool and Primary Intelligence (WPPSI)* en 1967 pour les enfants âgés de 3 à 6 ans et 11 mois.

Peu d'échelles d'intelligence sont aujourd'hui capables de rivaliser avec celles de Wechsler<sup>79</sup>. Ainsi, les tests de Wechsler sont actuellement les plus utilisés dans le monde pour déterminer le QI.

Parmi ces tests, le WISC est celui qui s'applique directement au monde scolaire en raison de la tranche d'âge concernée. Son rôle étant significatif pour reconnaître le haut potentiel dans un établissement scolaire, nous souhaitons en détailler la teneur. La dernière version du WISC (WISC IV) est publiée en 2005. Les sciences neurocognitives ont influencé cette nouvelle échelle qui fait désormais apparaître une organisation des cognitions en quatre indices, eux-mêmes composés de *subtests* ou *items*, ainsi qu'un Quotient Intellectuelle Total (QIT)<sup>80</sup> :

- Indice de Compréhension Verbale (ICV) : Similitudes, Vocabulaire, Compréhension (Information et Raisonnement verbal sont des *items* facultatifs).
- Indice de Raisonnement Perceptif (IRP) : Cubes, Identification de concepts, Matrices (Complément d'image ; facultatif).
- Indice de Mémoire de Travail (IMT) : Mémoire des chiffres, Séquences Lettres-Chiffres (Arithmétique ; facultatif).
- Indice de Vitesse de Traitement (IVT) : Code, Symboles (Barrage ; facultatif).

Dans la tradition française, le haut potentiel intellectuel est un jeune dont le QI atteint et dépasse le seuil de 130, soit 2.5% de la population ; se situant à l'extrême droite de la courbe de normalité. 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 précocité* »<sup>81</sup>. 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 officialise le HPI dans le système scolaire français, il n'y a cependant pas de consensus sur le plan international qui inscrit le HPI à partir d'un seuil élargit de 119 à 131 ; intervalle que nous adoptons dans le cadre de notre démarche.

---

<sup>78</sup> Siaud-Facchin J. (2008). *Op. cit.* p. 239.

<sup>79</sup> Huteau M. & Lautrey J. (2003). *Op. cit.* pp. 136-140.

<sup>80</sup> Cf. Annexes générales, Annexe I. Fig. 2 p. 002.

<sup>81</sup> 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].



En outre, 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. Comme la structure du WISC IV s'articule autour de quatre indices, la mesure du facteur générale d'intelligence englobe ces derniers et justifie le calcul d'un QI global<sup>82</sup> ; les recherches dans ce domaine démontrant la stabilité de ce modèle sur la population en générale<sup>83</sup>. Par contre, dans le cas du haut potentiel, si la stabilité du modèle se maintient 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 trouvé à un degré élevé. X. Caroff, s'appuyant sur la recherche aux Etats-Unis (USA), réfute donc 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 intellectuel* »<sup>84</sup>.

Sur ce même indice, Terrassier parle d'un phénomène de dyssynchronie entre les niveaux intellectuels et psychomoteurs<sup>85</sup>. En effet, les épreuves constitutives de cet indice particulier sont fortement chutées dans les résultats aux tests chez le haut potentiel. Chez certains jeunes, des écarts allant jusqu'à 30 points entre l'IVT et l'ICV ou l'IRP sont observables. De façon récurrente, les aspects psychomoteurs et graphiques ne sont pas les plus réussis aux tests pour cette population.

Ainsi, les résultats au WISC IV des HPI présentent des caractéristiques précises, susceptibles de permettre leur identification. En outre, certaines dyssynchronies font que le QIT ne peut être pris dans sa globalité. Aussi faudrait-il étudier la dispersion des résultats au test afin de ne pas mettre de côté certains de ces jeunes à besoins spécifiques. Cette dernière remarque sur la dispersion laisserait à penser qu'il y aurait plusieurs profils de haut potentiel et qu'ils ne se traduiraient pas uniquement au niveau du test en résultat homogène ou hétérogène.

### 1.3.2. Critique de la mesure<sup>86</sup>

Certes, la conception psychométrique, et donc quantifiable du potentiel, est aujourd'hui un référentiel, mais les chercheurs questionnent de plus en plus ce test en tant que mesure totalement objective. En outre, de nombreux psychologues, en accord avec les associations sur la précocité, insistent sur la nécessité d'inscrire le test dans un cadre clinique qualitatif pour évaluer le HPI. Ainsi, la mesure seule pourrait être critiquable et le test contestable sur un plan structurel lorsque le haut potentiel est concerné.

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 extrêmes* »<sup>87</sup>. Il s'agit de prendre en compte l'effet

---

<sup>82</sup> *Supra*.

<sup>83</sup> Caroff X. (2009). L'identification des enfants à haut niveau intellectuel : quelles perspectives pour l'approche psychométrique. 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. p. 24 [http://themamaternelle.free.fr/recherche\\_fondation\\_france.pdf](http://themamaternelle.free.fr/recherche_fondation_france.pdf). [Consulté le 12/07/2011].

<sup>84</sup> *Ibid*.

<sup>85</sup> Terrassier J. -C. (2006). *Op. cit.* pp. 39-41.

<sup>86</sup> Gassier-Bommart C. (2012). *Op. cit.*

<sup>87</sup> Caroff X. (2009). *Op. cit.* p. 21.

« 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, suite à une étude sur les hauts potentiels dans le cadre du WISC III, une différence de 30 points entre le QI standard et le QI classique<sup>88</sup>. 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. En conséquence et dans la perspective d'un saut de classe, il propose « *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 intégrée* »<sup>89</sup>. Le QI ainsi compensé permettrait d'évaluer le jeune HPI en fonction d'un niveau scolaire. Applicable dans ce contexte, il favoriserait l'insertion du jeune sur le plan social et cognitif.

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 programmée* »<sup>90</sup>. Théoriquement, les tests sont construits pour s'inscrire dans le temps et indépendamment de l'environnement. Le QI présente donc une stabilité longitudinale<sup>91</sup>. Cependant J. 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. Ainsi, le test qui chiffre le haut potentiel est effectué 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.

Medhi Liratni, partageant cette approche, fixe le seuil déterminant le haut potentiel à 125 de moyenne sur la population des HP ; l'inscrivant dans un intervalle en réalité de 119-131 en raison de ces facteurs perturbants<sup>92</sup>. Ainsi confirme-t-il pour le haut potentiel l'incertitude du seuil classique de référence<sup>93</sup>. Valider le haut potentiel est donc soumis à une variation en lien avec la posture du psychologue quant à son interprétation de ce dernier.

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 test<sup>94</sup>. 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 dix ans. En outre, les études sur la fiabilité de la mesure montrent, dans le cas de l'intelligence des hauts

---

<sup>88</sup> Cette référence à un QI verbal et à un QI perceptif est propre au WISC III et n'apparaît plus dans le IV. La notion de QI compensé pourrait également être applicable au WISC IV.

<sup>89</sup> Terrassier J. -C. (2006). *Op. cit.* p. 73. L'auteur fait référence ici à un potentiel mesurable existant dès la naissance, et constant dans la durée.

<sup>90</sup> Siaud-Facchin J. (2008). *Op. cit.* p. 247-248. Cette théorie ouvrirait cependant de nombreux débats.

<sup>91</sup> *Supra.*

<sup>92</sup> Liratni m. (2009). *Op. cit.* p. 70.

<sup>93</sup> *Supra.*

<sup>94</sup> Caroff X. In. Lautrey J. & Collectif (2009). *Op. cit.* pp. 22-23.

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 développement* »<sup>95</sup>. En définitive, le test n'est pas toujours fiable pour accréditer le haut potentiel. Ainsi pour l'Education nationale certains jeunes bien que haut potentiel pourraient être écartés du système de prise en charge en raison des circonstances de la passation.

Dans ce contexte général, la scolarisation du haut potentiel pose un problème à l'Education nationale sur un plan à la fois structurel et pédagogique mais aussi au niveau du repérage traditionnel de ces jeunes par un test de QI. Nous étudierons donc par la suite des théories pédagogiques plus en lien avec les préconisations des chercheurs. Ces alternatives sont encore à caractère expérimental et utilisent de nouvelles pédagogies basées sur la notion d'éducabilité du potentiel. Elles sont l'objet de cette recherche. Cependant notre compréhension de l'éducabilité ne peut être dissociée de la notion de potentiel à développer. Aussi, souhaitons-nous aborder, dans un premier temps, les débats qui s'articulent autour du haut potentiel et de l'intelligence dans leur dimension psychologique, avant de traiter la question pédagogique dans sa nouveauté.

## **2. Psychologie différentielle et conceptions sur l'intelligence**<sup>96</sup>

Couramment, est intelligent le jeune qui a de bons résultats scolaires ou dont le test de QI indique un score supérieur. Or cette définition arbitraire ne présente pas l'intelligence en « *tant que faculté de connaître, de comprendre* »<sup>97</sup> voulu par le latin classique *intelligentia*. Ni la version moderne de « *capacité d'un organisme à s'auto-modifier pour adapter son comportement aux contraintes de son environnement* »<sup>98</sup>. Cette dernière définition introduit, en outre, une connotation développementale au sens d'origine. De plus, dans le cadre de cette recherche, nous nous interrogeons sur les aspects différentiels de l'intelligence, nous adoptons, dès lors, comme axe principal de notre réflexion la psychologie différentielle. Elle sera l'objet de ce chapitre. Alfred Binet désignait la psychologie différentielle comme une psychologie individuelle<sup>99</sup>. Comme nous nous intéressons plus spécifiquement à l'individu, dans une approche anthropologique, nous retenons donc cette définition. En effet, nous pensons que l'intelligence individuelle serait éducable à travers l'idée de potentiel à développer dans une perspective différentielle.

---

<sup>95</sup> *Ibid.*

<sup>96</sup> Gassier-Bommart C. (2012). *Op. cit.*

<sup>97</sup> Dictionnaire historique de la langue française (2012). *Op.cit.* p. 1746.

<sup>98</sup> Liratni M. (2009). *Op. cit.* p. 15.

<sup>99</sup> Lautrey J. (2003). La psychologie différentielle à l'épreuve de la variabilité intraindividuelle. In A. Vom Hofe, H. Charvin, J.-L. Bernaud, & D. Guédon (Eds.), *Psychologie différentielle – recherches et réflexions*. Rennes : PUR, p. 20.

## 2.1. Les apports historiques de l'analyse factorielle

### 2.1.1. Vers une conception pluridimensionnelle de l'intelligence

La psychologie a évolué au rythme des découvertes scientifiques. De l'évolutionnisme (Darwin) à l'innéisme<sup>100</sup> (Mendel), elle étudie désormais, sous l'influence des neurosciences, les processus sous-jacents aux comportements. Cependant les débats sur l'intelligence se poursuivent. Dans le cadre de notre compréhension de l'éducabilité du potentiel, nous ne pouvons en faire l'impasse.

C'est dans les années 20 que la tradition unidimensionnelle de l'intelligence est revisitée par l'analyse factorielle. Avec la montée de l'individualisme, l'attrait pour la personnalité se développe et l'intérêt pour la différence individuelle se renforce. « *Les différences sont alors tout 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)* »<sup>101</sup>. La compréhension de l'intelligence est devenue pluridimensionnelle ; la recherche va, en conséquence, se développer autour de la notion de stratification de l'intelligence. Les méthodes d'analyse factorielle hiérarchique montrent que les aptitudes primaires se corrèlent 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 g<sup>102</sup>. Par ailleurs, la méthode de l'analyse factorielle va désormais s'intéresser plus particulièrement à la structure des différences individuelles dans les performances aux tests d'intelligence. Différences individuelles que nous souhaitons définir plus précisément afin de mieux appréhender le haut potentiel et ses particularismes.

### 2.1.2. Le modèle CHC

Dans ce nouveau contexte, le modèle le plus abouti et faisant aujourd'hui consensus est celui de Cattell-Horn-Carroll ou CHC<sup>103</sup> (1993) qui inspira la version du WISC IV. L'intérêt de ce modèle est de présenter une hiérarchie fonctionnelle de l'intelligence à travers plusieurs dimensions<sup>104</sup> ; il « *formalise une théorie à trois niveaux ou Three stratum theory des aptitudes cognitives* »<sup>105</sup>. 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 étroits<sup>106</sup>. Nous retiendrons plus particulièrement de ce modèle les facteurs de second ordre qui concernent les apprentissages scolaires, facteurs que l'on retrouve également dans les *items* du WISC :

- Intelligence fluide (Gf) : tâches d'induction, de raisonnement, de logique.
- Intelligence cristallisée (Gc) : tâches verbales, tâches impliquant structuration et culture spécifique.

<sup>100</sup> Bien que d'origine philosophique (Platon) ce terme fait ici référence aux théories génétiques qui ont vu le jour à cette époque.

<sup>101</sup> Lautrey J. (2007). *Op. cit.*

<sup>102</sup> *Ibid.*

<sup>103</sup> Cf. Annexes générales, Annexe I. Fig. 3 p. 003.

<sup>104</sup> Huteau M. & Lautrey J. (2003). *Op. cit.* p. 51

<sup>105</sup> Reuchlin M. (2006). *La psychologie différentielle*. Paris, Presses Universitaires de France, 2<sup>ème</sup> tirage, 8<sup>ème</sup> édition. p.97.

<sup>106</sup> Lautrey J. (2007). *Op. cit.*

- Représentation visuo-spatiale (Gv) : visualisation et structuration de l'espace.
- Représentation auditive (Ga) : analyse, manipulation et synthétisation 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) : stockage des informations et leur réutilisation dans le long terme.
- Rapidité cognitive (Gs) : automatisation des tâches

Comme ce modèle présente une organisation de l'intelligence qui est commune à tous dans le cadre d'une psychologie générale, il pourrait permettre cependant de comprendre les différences individuelles soit par les types de corrélations au niveau des fonctions soit au niveau des types de fonctions subordonnées introduites dans le modèle<sup>107</sup>. Ainsi la différence expliquerait les manifestations spécifiques à chacun au niveau des comportements<sup>108</sup>. Sur ce point, l'analyse factorielle permet aujourd'hui d'aborder l'individu sur un plan anthropologique ; l'intelligence dans sa différence étant comprise en tant que manifestation d'une personnalité. Par ailleurs, nous faisons l'hypothèse que ces mêmes différences individuelles pourraient expliquer la diversité des résultats des HPI au test de QI, ainsi que leur variation au niveau de la dispersion de ces derniers. Aussi allons-nous explorer d'autres formes d'analyses afin de la vérifier.

## 2.2. Les autres formes d'analyse : les théories informatiques appliquées au HPI

### 2.2.1. Modèle structural et théorie triarchique

Le modèle informatique est un modèle structural, organisé selon les mêmes modalités qu'un ordinateur autour de la notion de codeurs en série. Nous faisons le choix d'analyser le modèle de Robert Sternberg (1981) à titre d'exemple. Dans celui-ci, les différences individuelles sont étroitement liées à la notion de potentiel. En outre, ce dernier a inspiré les travaux de Joseph Renzulli dans son application au haut potentiel. La théorie triarchique introduit une notion quantitative dans une démarche qualitative de l'intelligence. En effet, R. Sternberg voit dans l'intelligence une capacité à s'intégrer dans un milieu aussi détermine-t-il trois aspects constitutifs de son fonctionnement<sup>109</sup> :

- 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)

<sup>107</sup> Reuchlin M. (2006). *Ibid.*

<sup>108</sup> Les travaux sur les modèles structuraux tendent à vérifier ce propos. Le modèle le plus répandu étant le LISREL de K. G. Jöreskog et D. Sörbom.

<sup>109</sup> Liratni M. (2009). *Op. cit.* pp. 24-25.

La mesure se fait par un test : le Sternberg Triarchic Abilities Test (STAT) conçu pour mesurer les 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'items<sup>110</sup>. Ainsi, un QI classique ne suffirait pas à traduire le potentiel d'un individu en raison de différences tant intra qu'interindividuelles. Sternberg ne croient donc pas à l'objectivité parfaite d'un test de ce type. Chez le sujet « *intellectuellement doué* »<sup>111</sup> ces différences seraient encore plus marquées et il faudrait proposer des tâches inhabituelles afin de pouvoir les observer. En effet, comme l'a indiqué M. Reuchlin, « *les résultats expérimentaux suggèrent que le rôle des métacomposantes augmente avec le niveau intellectuel (...). D'autre part, l'efficacité de chaque composante ou métacomposante varie d'un individu à un autre. Enfin, les individus diffèrent quant à leur capacité de transférer les procédures de résolution du système global et contrôlé aux systèmes automatiques* »<sup>112</sup>. En d'autres termes, les modèles informatiques de l'intelligence ne l'inscriraient pas dans une loi générale comme le voudrait le principe informatique mais bien plus dans des particularismes individuels.

### 2.2.2. Application du modèle informatique au HPI : the « Three-Ring Conception »

R. Sternberg entendrait par *Gifted* un potentiel élevé dans les trois dimensions de l'intelligence (analytique, pratique et créative). Joseph Renzulli reprend cette définition du potentiel. Il est le seul à notre connaissance à avoir élaboré un modèle aboutit du haut potentiel à partir du modèle informatique. Dans *the Three-Ring Conception*<sup>113</sup>, J. Renzulli définit l'idée de haut potentiel comme étant une interaction entre les trois composantes caractéristiques de l'intelligence :

- Des aptitudes générales supérieures à la moyenne (*Above Average Ability*) qui se traduisent 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.
- L'engagement (*Task Commitment*) soit : une motivation orientée sur un objet particulier et pendant une longue durée<sup>114</sup>.

Selon J. Renzulli, « *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* »<sup>115</sup>. Ainsi, le modèle de Renzulli n'exclut aucun domaine de performances. Il accepte également l'idée de potentiel à développer. En outre, la souplesse de ce modèle fait apparaître des profils différents au

<sup>110</sup> 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].

<sup>111</sup> *Ibid.*

<sup>112</sup> Reuchlin M. (2006). *Op. cit.* pp. 101-102.

<sup>113</sup> Cf. Annexes générales, Annexe I. Fig. 4 p. 003.

<sup>114</sup> Lautrey J. (2004b). Hauts potentiels et talents : la position actuelle du problème. *Psychologie française* n°49, p. 227. [http://jacques.lautrey.com/docs/pdf7\\_Hauts\\_potentiels\\_intro.pdf](http://jacques.lautrey.com/docs/pdf7_Hauts_potentiels_intro.pdf). [Consulté le 17/07/2011].

<sup>115</sup> 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-%2020\(January%2026\)/Renzulli.pdf](http://www.mishawaka.k12.in.us/documents/HA%20docs/EDPS%20540%20articles/Module%201%20-%2020(January%2026)/Renzulli.pdf). [Consulté le 17/07/2011].

sein des HPI. 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 qui allie l'originalité à la persévérance et à la motivation dans sa personnalité. Renzulli observe que ces profils cohabitent rarement dans un même individu<sup>116</sup>. Ainsi, comme pour R. Sternberg, les aspects quantitatifs et qualitatifs sont concernés dans cette conception de l'intelligence. Par ailleurs, ces modèles contrairement à l'analyse factorielle inscrivent le haut potentiel dans une temporalité.

### **2.3. Les autres formes d'analyse : perspectives développementales du HPI au regard de la psychologie différentielle**

#### **2.3.1. Conception piagétienne de l'intelligence**

Nous avons fait l'hypothèse qu'une psychopédagogie pouvait limiter le décrochage scolaire du HPI en éduquant le potentiel. L'approche développementale dans le cadre de la psychologie différentielle intègre donc cette dimension. Avec les travaux de Lev Vygotsky (1896-1934) puis de Jean Piaget (1896-1980), une conception unitaire du développement de l'intelligence s'est affirmée. Nous faisons le choix ici de nous arrêter sur la conception piagétienne ou théorie opératoire. En effet, elle est à l'origine des pistes de recherche qui concernent directement notre travail. Jean Piaget comprenait l'intelligence comme « *une épistémologie qui voit en la connaissance une construction continue* »<sup>117</sup>. Ce développement s'effectuerait au cours de différents stades dans la vie de l'être humain :

- 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 le développement de l'intelligence dans cette conception unitaire se fait par l'acquisition de capacités en lien avec des opérations mentales concrètes dans un premier temps puis formelles ; des structures organisant les opérations entre elles sous la forme de schèmes opératoires. 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. Cependant cette théorie opératoire est à visée généraliste. J. Piaget « *ne s'intéresse qu'au sujet « épistémique », sujet théorique qui utiliserait les mécanismes communs à tous les sujets de même niveau et ceux-là seulement* »<sup>118</sup>. Il n'y a donc pas d'approche différentielle. Or les psychologues utilisent les tests piagétiens dans cette perspective de recherche<sup>119</sup> ; 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 collective<sup>120</sup>. En effet, ces tests associent une dimension quantitative en termes de réussite et d'échec à une dimension

<sup>116</sup> Liratni J. (2009). *Op. cit.* p. 35.

<sup>117</sup> Piaget J. (2008). *L'épistémologie génétique*. Paris P.U.F. p. 10.

<sup>118</sup> Reuchlin M. (2006). *Op. cit.* p. 102.

<sup>119</sup> *Ibid.* Une liste de chercheurs et de travaux y est présentée.

<sup>120</sup> Huteau M. & Lautrey J. (2003). *Op. cit.* p. 172.

qualitative en termes de conduites ; fournissant des répartitions ou des dispersions selon l'âge et le niveau. Le développement dans le cadre de cette structure en stades présenterait désormais un caractère longitudinal et particulier.

Par ailleurs, M. Liratni interprète les différences cognitives existantes par la vitesse cérébrale. Dans le modèle piagétien, cette 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. C'est pourquoi « *les conceptions unitaires se heurtent alors à une limitation au quantitativement différent lorsqu'il s'agit d'interpréter les différences entre les individus* »<sup>121</sup>.

J. Lautrey revenant sur la théorie opératoire conclut que « *dans le développement, les asynchronismes sont la règle et c'est plutôt le synchronisme qui est l'exception* »<sup>122</sup>. Ainsi, les travaux de Jean Piaget ont ouvert la voie à la recherche sur les différences.

### 2.3.2. Plasticité et variabilité intraindividuelle

Abdiquant la conception unitaire de l'intelligence, les chercheurs en psychologie différentielle travaillent désormais sur une conception pluraliste et développementale de cette dernière où quantitatif et qualitatif s'influencent mutuellement.

Les structures de la théorie piagétienne sont ainsi reprises dans les modèles néostructuralistes, mais en y ajoutant la notion de fonction. De ce fait « *le point de vue différentiel devra porter également sur l'observation des différences individuelles dans l'architecture et l'efficacité des relations s'établissant entre ces structures dans le cours de leur fonctionnement* »<sup>123</sup>, et non uniquement sur un degré de disponibilité et d'efficacité au niveau de chacune des structures comme le voulait la théorie initiale. En outre, ils s'appuient sur la métaphore informatique au niveau de leur interprétation du rôle des fonctions. Cette réflexion se retrouve dans les travaux d'Antonio Pascual-Leone (1988 : Théorie des Opérateurs Constructifs ou TCO) dans le cadre d'une plasticité possible. Il démontre l'existence d'une sélection contrôlée au niveau cérébrale ou système central de contrôle exécutif. Dès lors, un seul processus serait retenu parmi ceux disponibles. Ainsi, l'intelligence jouerait alors un rôle d'activateur ou d'inhibiteur délibéré selon la pertinence des besoins ou leur dangerosité<sup>124</sup>.

D'autres chercheurs se sont orientés dans une analyse des variabilités inter et intra individuelles et de leur rapport. La variabilité est un phénomène qui « *décrit les décalages parfois observés entre l'âge réel, le niveau de développement intellectuel ou les comportements sociaux et affectifs ainsi que la grande variabilité des performances d'un même individu d'un domaine à l'autre* »<sup>125</sup>. Or, dans le cadre d'approches exploratoires, ils se sont interrogés sur la part de la variabilité intraindividuelle ; remettant en cause l'idée du

---

<sup>121</sup> Liratni, J. (2009). *Op. cit.* p. 27.

<sup>122</sup> Lautrey J. (2007). *Op.cit.*

<sup>123</sup> Reuchlin M. (2006). *Op. cit.* p.112.

<sup>124</sup> Liratni M. (2009). *Op. cit.* p. 31.

<sup>125</sup> Caroff X, Pereira-Fradin M. & Lubart T. In Giordan A. et Binda M. (2006). Haut potentiel et talent : Question de recherche. *Comment accompagner les enfants intellectuellement précoces*. Collectif, Paris, Delagrave Edition. p. 156.



peu de poids de la variabilité intraindividuelle dans les différences interindividuelles ; centrant ainsi l'objet de leur étude sur le développement individuel.

En 1973, M. Reuchlin explique la pensée naturelle à l'aide de deux processus fonctionnant individuellement ou en interaction. D'une part, une formalisation caractériserait la logique individuelle ; d'autre part la réalisation générerait des contenus applicables. Il détermine ainsi trois modalités d'interactions possibles : la substitution, la complémentarité et l'antagonisme<sup>126</sup>. Ainsi les différences interindividuelles observables seraient dues à une intravariabilité au niveau des choix procéduraux établis par l'individu. Son modèle vicariant (1978) détermine des processus vicariants dont « *la hiérarchie d'évocabilité serait en générale différente d'un individu à l'autre pour des raisons pouvant tenir à la constitution génétique, à l'expérience antérieure ou à l'interaction entre ces deux catégories de facteurs* »<sup>127</sup>. L'individu peut donc volontairement privilégier tel ou tel processus, ou les mettre en interaction de façon simultanée, successive ou en alternance, à partir d'un répertoire intraindividuel de processus vicariants qui expliqueraient les différences interindividuelles. Ce modèle sera repris dans les travaux de J. Lautrey qui distingue dans ces processus deux modes de traitements : analogique (globalité des représentations) et propositionnel (séquentialité, analyse et abstraction). Lautrey fait ainsi état, dans son modèle pluraliste du développement cognitif, d'« *une plasticité qui peut être observée au niveau des représentations, des processus mentaux, des comportements ou des connexions neuronales* »<sup>128</sup>. Il s'agit d'un système dynamique où les processus sont activés en simultanéité et s'influencent entre eux<sup>129</sup>. L'approche différentielle de Jacques Lautrey considère ainsi que l'intelligence se traduit au niveau cognitif par l'activation de plusieurs processus en même temps afin de permettre une conduite adaptative chez le sujet. 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 d'avantage attentif aux différences qualitatives qui tiennent à la singularité du cheminement suivi par le développement de chacun* »<sup>130</sup>. En d'autre terme, la plasticité permet d'une part la diversité interindividuelle et d'autre part le développement intraindividuel de la personne. Pour être plus précis, la psychologie différentielle devrait reprendre sa vocation première ; soit redevenir « *une approche dynamique des différences individuelles, intégrant l'étude des variations intra au cours du temps et celles des différences dans la façon dont les individus varient* »<sup>131</sup>. En définitive étudier les processus de différenciation ; ce qui impliquerait une re-centration sur la personne de la psychologie différentielle.

En outre, des processus conatifs influeraient sur la variabilité intraindividuelle, selon M. Reuchlin<sup>132</sup>. Si la cognition concerne une pluralité de fonctions (perception, mémoire, raisonnement etc.), la conation<sup>133</sup> explique l'orientation et le contrôle des conduites. En conséquence, cognition et conation sont dépendantes l'une de l'autre. Les différences individuelles se manifestent par des différences dans l'utilisation des

---

<sup>126</sup> Reuchlin M. (2006). *Op. cit.* p.125.

<sup>127</sup> *Ibid.*

<sup>128</sup> Lautrey J. (2004b). *Op. cit.* p. 222.

<sup>129</sup> Liratni M. (2009). *Ibid.*

<sup>130</sup> Lautrey J. (2007). *Op. cit.*

<sup>131</sup> Lautrey J. (2003). *Op. cit.* p. 19.

<sup>132</sup> Reuchlin M. (2006). *Op. cit.* p. 134.

<sup>133</sup> La motivation intrinsèque en serait le terme le plus proche sur le plan typologique.

processus cognitifs (déclenchement, orientation, intensité et durée) en raison de processus conatifs. Ces processus étant de plusieurs types possibles :

- Les objectifs de conduites s'inscrivent dans une durée, et visent un résultat. Il s'agit de « *principes de hiérarchisations possibles, conduisant l'individu à privilégier celles qui présentent certaines caractéristiques* »<sup>134</sup>. Ils sont étroitement liés à la connaissance de Soi et à l'image du Moi en fonction des valeurs propres à la personne, de son environnement et de son statut social.
- Le *locus of control* ou l'internalité/externalité, correspond à la gestion dynamique des processus conatifs en rapport avec l'attribution de l'échec ou de la réussite à des facteurs internes ou externes. Ainsi les conduites individuelles peuvent différer d'un sujet à un autre.
- Les styles de conduites dépendent de la personne, de ses choix d'objectifs ainsi que de leur mise en œuvre qui lui sont propres. Ces différences « *sont organisées en un système qui confère à cet individu une certaine manière d'être, d'agir et de réagir* »<sup>135</sup>. Une typologie partielle reviendrait à parler de la dépendance-indépendance à l'égard du champ concerné, de la souplesse de la pensée associative, de la créativité, de la catégorisation ou de la réflexion/impulsivité etc. Ces styles ont été le plus souvent associés à la psychologie cognitive. Néanmoins, ils sont responsables de différences tant intra qu'interindividuelles.
- Les processus de déclenchement et d'arrêt des conduites sont liés à la notion et à l'évaluation du risque. En effet, « *l'étude des différences individuelles quant à l'attitude à l'égard du risque se heurte en fait à certaines difficultés, surtout si on souhaite que ces résultats gardent un sens dans les circonstances habituelles* »<sup>136</sup>. Selon Reuchlin peu de recherches psychologiques ont été développées dans ce domaine en raison de la charge subjective du rapport utilité/risque.

Sur le plan méthodologique, l'outillage est limité et privilégie soit une perspective qualitative de type questionnaire, soit il est emprunté à la psychologie clinique au travers d'épreuves projectives (Rorschach, Thématic Apperception Test ou TAT etc.). Ainsi l'axe méthodologique est-il un objet de recherche sur la base de l'existence de caractéristiques individuelles nombreuses. La perspective étant non pas d'étudier la globalité de l'individu mais son caractère « unique ».

Par ailleurs, qu'elle serait la part environnemental dans la constitution de la personnalité dans une approche différentielle ? « *A l'heure actuelle, on peut seulement tenir pour établi que les différences qui s'observent entre les conduites individuelles des hommes sont déterminées à la fois par certains déterminants génétiques, par certains déterminants du milieu et par certaines des relations qui s'établissent entre les uns et les autres* »<sup>137</sup>. Nous avons choisi de centrer notre travail sur la variabilité intraindividuelle, optant pour un axe psychologique bien précis ; cependant nous ne pouvons ignorer l'impact environnemental sur la différence individuelle qui pourrait faire l'objet d'une autre production sur des critères sociologiques. Notre hypothèse sur l'éducabilité du haut potentiel par des pédagogies adaptées à ce concept inscrit forcément notre recherche sur ce terrain.

---

<sup>134</sup> Reuchlin M. (2006). *Op. cit.* p. 153.

<sup>135</sup> Reuchlin M. (2006). *Op. cit.* p. 161.

<sup>136</sup> Reuchlin M. (2006). *Op. cit.* p. 168.

<sup>137</sup> Reuchlin M. (2006). *Op. cit.* p. 176.

### 2.3.3. La variabilité intraindividuelle appliquée aux HPI

Ces conceptions autres de la différence ont changé le regard porté sur le haut potentiel. Selon Xavier Caroff, Maria Pereira-Fradin et Todd Lubart<sup>138</sup>, le haut potentiel, pour être compris aujourd'hui, doit être étudié à partir de critères multiples portant sur l'hétérogénéité, le développement et le caractère multidimensionnel de ce profil. Ces critères étant complémentaires et en interaction. Démarche qui sera la nôtre pour cette recherche<sup>139</sup>.

Dans un article récent, M. Liratni et R. Pry relèvent une importante variabilité tant intraindividuelle qu'interindividuelle chez le jeune HPI. Ils constatent une « *hétérogénéité des performances dans les épreuves de Wechsler* »<sup>140</sup>. Sur une population d'enfants « classiques », il y a hétérogénéité s'il est déterminé, au WISC IV, une différence de 15 points entre l'ICV et l'IRP<sup>141</sup> ; soit 5% des jeunes. Or chez le jeune HPI, les écarts sont encore plus marqués. Il n'est pas rare d'observer des écarts de 21 points, avec un indice verbal supérieur à l'indice de raisonnement perceptif. 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 140<sup>142</sup>. Par ailleurs, si l'analyse détaillée fait apparaître une relative constante de l'importance de l'indice 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 abstraits<sup>143</sup>. Cette hétérogénéité intraindividuelle semble caractéristique des HPI et « *relèverait plus de la norme que de l'anormalité dans un groupe d'enfants HPI* »<sup>144</sup>.

Or, cette hétérogénéité peut rendre le QI total non interprétable s'il y a une différence minimum de 23 points entre deux indices<sup>145</sup>. Certes, J.-C. Terrassier y voit un phénomène de « *dysynchronie interne* »<sup>146</sup> chez l'enfant haut potentiel qui se traduit par des écarts conséquents entre les niveaux intellectuels, psychomoteurs et graphiques<sup>147</sup>, hors dysgraphie ou dyspraxie ! Cependant, il remarque aussi que « *la notion de dysynchronie permet de mettre en évidence la cohérence originale et normale du développement et de la relation au monde des enfants précoces. Elle aide à les comprendre* »<sup>148</sup>. Ainsi, la dysynchronie serait une étape du développement.

---

<sup>138</sup> Caroff X. Pereira-Fradin M. & Lubart T. In Giordan A. et Binda M. (2006). *Op. cit.* pp. 153-164.

<sup>139</sup> *Infra.*

<sup>140</sup> 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].

<sup>141</sup> 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].

<sup>142</sup> Pereira-Fradin M. (2009). La variabilité intraindividuelle 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://thematernelle.free.fr/recherche\\_fondation\\_france.pdf](http://thematernelle.free.fr/recherche_fondation_france.pdf). [Consulté le 12/07/2011].

<sup>143</sup> *Ibid.*

<sup>144</sup> Liratni J. & Pry R. (2007). *Op. cit.* p. 217.

<sup>145</sup> *Ibid.*

<sup>146</sup> *Supra.*

<sup>147</sup> Terrassier J. -C. (2006). *Op. cit.* pp. 39-44.

<sup>148</sup> Terrassier J. -C. (2006). p. 51.

Dans ce sens, Catherine Weismann-Arcache a montré que, dans une approche clinique, la dyssynchronie masquerait « *le plus souvent une hétérogénéité inhérente au développement d'une intelligence de haut niveau* »<sup>149</sup>. Plus qu'une pathologie, la dyssynchronie serait une constante de l'hétérogénéité du haut potentiel et le caractériserait. Enfin, selon elle, « *le progrès, le devenir et la sublimation ne peuvent être envisagés sans un état de crise, véritable terreau pour la croissance psychique, la pensée, voir la créativité* »<sup>150</sup> ; une perspective développementale qui ferait de la dyssynchronie un passage obligé de l'adolescence pour le HPI.

Si pour L. Vaivre-Douret, la dyssynchronie n'est pas un fait de développement, les récentes évolutions des neurosciences confirment cependant la notion de développement différentiel du HPI. En effet, « *les acquisitions suivent un processus de maturation* »<sup>151</sup> qu'elle nomme temporalité du développement. Développement soumis à des facteurs à la fois externes et internes ; faisant référence aussi bien à l'environnement physique, social et affectif qu'à la motivation du jeune ou à son développement neurobiologique et corporel.

En définitive, ces recherches récentes valident la thèse que l'hétérogénéité et le développement sont liées dans le développement du potentiel du HPI. Elles confirment la variabilité intraindividuelle de ce jeune dans une approche différentielle. Aussi est-il possible d'envisager de développer un haut potentiel à son propre rythme.

Cette hétérogénéité latente chez le haut potentiel s'oppose également 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. Aussi le haut potentiel ne peut avoir un profil unique mais serait multidimensionnel. L'hétérogénéité questionne la part du facteur g dans le test. Les travaux de M. Liratni et R. 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 spécifique* »<sup>152</sup>.

Dans sa thèse de doctorat, M. Liratni explore cette notion de profils multiples<sup>153</sup>. En définitive, il distingue trois profils particuliers au WISC IV, dans le cadre d'une analyse psychométrique de la variabilité intraindividuelle :

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

---

<sup>149</sup> Weismann-Arcache C. (2006). Hétérogénéité ou dysharmonie ? Clinique du fonctionnement mental des enfants à haut potentiel. *Numéro Spécial Bulletin de Psychologie*, 59. p. 488. <http://www.cairn.info/publications-de-Weismann-Arcache-Catherine--58678.htm> [Consulté le 10.04.14].

<sup>150</sup> *Idem.* p. 482.

<sup>151</sup> Vaivre-Douret L. In Giordan A. et Binda M. (2006). Spécificité développementale des enfants à hautes potentialités et vulnérabilité. *Comment accompagner les enfants intellectuellement précoces*. Collectif, Paris, Delagrave Edition. pp. 99-113.

<sup>152</sup> Liratni M. & Pry R. (2007). *Op. cit.* pp.216-218.

<sup>153</sup> Liratni M. (2009). *Op. cit.* pp. 105-106.

Il s'en suit la notion de profils différents de haut potentiel en fonction de l'hétérogénéité. Ainsi les hauts potentiels ne présentent pas des caractéristiques identiques pour les mêmes domaines du test. Les théories les plus récentes dépassent désormais la conception psychométrique du haut potentiel. Elles se caractérisent par leur aspect volontairement multidimensionnel. En soit le haut potentiel ne dépendrait plus uniquement d'un test de QI. Ces théories élargissent le champ à d'autres domaines de compétences autour de la notion de talents<sup>154</sup>.

### 2.3.4. Développer le haut potentiel : les conditions d'un juste équilibre ?

Nombreux sont les scientifiques à avoir étudié l'impact environnemental sur le développement du potentiel ou du moins à l'avoir intégré dans leur modèle au niveau de leur interprétation de la variabilité<sup>155</sup>. Avec l'idée de talent se développe désormais un principe de réalisation du potentiel, l'inscrivant dans une structure multidimensionnelle autre. Certes, dans son sens étymologique, le talent (du latin *talentum*) signifie « poids grec » et par extension « somme d'argent », en d'autre terme : une pesée publique ; mais dans son usage moderne le talent met l'accent sur l'idée d'aptitude particulière dans une activité appréciée par le groupe social<sup>156</sup>. Plus généralement il s'agirait d'une aptitude remarquable sur les plans intellectuels, artistiques ou sportifs observables, traduisant une réalisation du potentiel individuel. Selon Brunault et Pagès « *le terme de talent se réfère à un type de capacité ou de compétence non seulement 1) épanouie, mais 2) reconnue socialement ou faisant en tout cas l'objet d'une reconnaissance minimale et non contestée* »<sup>157</sup>. Le potentiel serait donc éducatif. Le talent en étant sa conséquence finale sur le plan social. Pierre Morin<sup>158</sup> a ainsi élaboré une échelle allant des aptitudes (critère psychologique) à la naissance, au talent (critère sociologique). Selon lui, les aptitudes seraient d'ordre génétique (dons), les capacités : leurs expressions à l'issue d'un test d'intelligence (démarche psychométrique), les compétences (éducatifs) en seraient leur réalisation, et le talent une reconnaissance sociale significative et observable au travers d'une œuvre. Nous souhaitons aborder dans ce qui suit cette compréhension autre de la notion de potentiel au travers de modèles dit « explicatifs »<sup>159</sup>. Ces modèles traitent du passage du « Don » au « Talent, » soit de l'expression du potentiel pour un accomplissement.

A partir des travaux d'Howard Gardner (1943- ), une réflexion sur les conditions de l'émergence du talent a orienté la recherche sur le caractère multidimensionnel du haut potentiel. Certes, H. Gardner ne considère pas le talent mais des intelligences multiples. Selon lui, « *s'il est possible que les individus se distinguent par les profils spécifiques d'intelligence avec lesquels ils naissent, il est en tout cas certain qu'ils diffèrent par les profils qu'ils développent finalement* »<sup>160</sup>. Dans sa compréhension de l'intelligence, il détermine ainsi

<sup>154</sup> Caroff x. Pereira-Fradin M. & Lubart t. in Giordan A. & Binda M. (2006). *Op. cit.* p. 155.

<sup>155</sup> *Supra.*

<sup>156</sup> Dictionnaire historique de la langue française (2012). p. 3575.

<sup>157</sup> Brunault J. & Pagès R. (1991). Termes, concepts et aperçus théoriques concernant les surdoués. Eurotalent. Cité par Aubertin S. (2013). Les modèles explicatifs. <http://www.surdoue.fr/les-modeles-explicatifs/>

<sup>158</sup> <http://www.acsis-pm.org/50Douisticienne.html> cité par Aubertin S. (2013). *Op.Cit.* Cf. Annexes générales, Annexe I. Fig. 5 p.

004.

<sup>159</sup> *Ibid.*

<sup>160</sup> Gardner H. (2008). *Les intelligences multiples*, Paris, Retz. p. 31.

d'une part « *des potentiels biologiques bruts* »<sup>161</sup>, et d'autre part étudie des combinaisons d'intelligences qui répondraient aux situations culturelles rencontrées par un individu ; engendrant chez ce dernier des choix tant spirituels que professionnels, artistiques, sportifs etc. L'existence d'un choix poussé à l'extrême se traduit par ce qu'il nomme des « phénomènes ». Ainsi, trois critères sont à l'origine de la « théorie des intelligences multiples » d'H. Gardner (1983) : l'existence de zones cérébrales, l'existence de « créateurs géniaux » et celle de « savants idiots ». Gardner décrit l'intelligence comme « *une conception plurielle (...) qui prend en considération les 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 contrastés* »<sup>162</sup>. 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 métacognition<sup>163</sup>. 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 Gardner<sup>164</sup>. Enfin, les quatre premières intelligences définies par Gardner ne sont pas étrangères à l'analyse factorielle et pourraient être associées aux intelligences fluides, cristallisées, visuo-spatiales et auditives<sup>165</sup>. 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 intelligences* »<sup>166</sup>. Rejoignant ici les thèses développementales, ces intelligences s'expriment tout 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 non<sup>167</sup>. 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'intelligences<sup>168</sup>. Très loin de la

---

<sup>161</sup> *Ibid.*

<sup>162</sup> Gardner H. (2008). *Op. cit.* p. 28

<sup>163</sup> Liratni M. (2009). *Op. cit.* p. 22.

<sup>164</sup> Smith K. (2002- 2008). Howard Gardner and multiple intelligences. *The encyclopaedia of informal education*. <http://www.infed.org/thinkers/gardner.htm>. [Consulté le 19.07.2011].

<sup>165</sup> Lautrey J. (2007). *Op. cit.*

<sup>166</sup> Gardner H. (2008). *Op. cit.* p. 49.

<sup>167</sup> *Ibid.*

<sup>168</sup> Lautrey J. (2004b). *Op. cit.* p. 225.

psychométrie, le modèle de Gardner analyse des intelligences qualitatives. En outre, Gardner n'a pas étudié la variabilité intraindividuelle ; inscrivant sa réflexion dans les lois de la psychologie générale.

Il sera cependant repris dans une approche différentielle dans le cadre de modèles s'adressant au haut potentiel. En effet, le concept de potentiel intellectuel, dans un cadre psychométrique, ne suffisant pas à définir le haut potentiel avec certitude, de nouveaux modèles théoriques proposent aujourd'hui une autre compréhension du potentiel ; inscrivant celui-ci comme le talent dans cette perspective multidimensionnelle<sup>169</sup> qualitative d'H. Gardner. Nous en retiendrons deux plus particulièrement en raison de leurs orientations pédagogiques.

Le *Munich model of giftedness and talent* (MMG)<sup>170</sup> 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)<sup>171</sup>. L'approche de Kurt Heller présente une stratégie séquentielle de détermination du haut potentiel<sup>172</sup>. Pour évaluer l'intelligence particulière du HPI, K. Heller conçoit le *Munich High Ability Test-Battery* (MHBT). Ce test intervient en aval d'un test psychométrique classique et évalue le talent (intelligence supérieure, créativité, compétence sociale, musicalité, psychomotricité) dans le cadre du MMG. A cela s'ajoute une approche clinique parallèle centrée sur l'individu<sup>173</sup> afin d'intégrer les aspects biographiques, la forme de pensée, la connaissance de l'environnement, la participation à des activités d'enrichissement ou des résultats exceptionnels sur le plan scolaire du haut potentiel. Par ailleurs, elle doit aussi étudier la richesse de sa personnalité en analysant sa motivation, ses stratégies opératoires, sa gestion de l'émotion, du stress et des attentes. Contrairement à Gardner, le modèle d'Heller intègre la variabilité intraindividuelle dans sa démarche de reconnaissance du haut-potentiel notamment au niveau de l'hétérogénéité de ce dernier. Cependant, si la détermination du HPI est certes qualitative et multidimensionnelle, il n'y a pas de caractère développemental clairement établi. Les effets modérateurs s'ils sont considérés dans ce cadre qualitatif n'induisent cependant pas l'idée d'éducabilité et la notion de talent à développer. En effet, l'usage de ce modèle est essentiellement académique. Il a pour objectif d'améliorer le repérage du haut potentiel dans sa scolarité. Cette conception ne va cependant pas au-delà de cette application académique. Elle ne propose donc pas de solution pédagogique au haut potentiel autre que celle des pédagogies classiques. Ainsi Kurt Heller, s'il détermine une intelligence multidimensionnelle chez le haut potentiel, n'envisage pas son développement.

François Gagné s'inspire lui aussi de « la théorie des intelligences multiples » dans son propre modèle : le *Differentiated Model of Giftedness and Talent* (DMGT)<sup>174</sup>. Il distingue six grands facteurs :

---

<sup>169</sup> Lautrey J. (2004b). *Op. cit.* p. 228

<sup>170</sup> Cf. Annexes générales, Annexe I. Fig. 6 p. 005.

<sup>171</sup> 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).

<sup>172</sup> Heller K. (2004). *Op. cit.* p.312.

<sup>173</sup> 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. »)

<sup>174</sup> Gagné F. (2012). Construire le talent sur l'assise de la douance : survol du MDDT 2.01. *A.N.A.E. 119*, p. 413. Cf. Annexes générales, Annexe I. Fig. 7 p. 006.



- Les habiletés naturelles et les dons se développent sur les plans intellectuels, créatifs, sociaux et perceptuels au niveau du mental ; sur les plans musculaire et du contrôle moteur au niveau du physique. Gagné reprend la notion de Gardner de « *potentiels biologiques bruts* » sous le terme d'« habiletés naturelles ». Les dons représentant les 10% supérieurs. Ainsi les dons expliqueraient, dans leurs sens étymologique premier, l'excellence naturelle de certains sujets dans certains domaines. Dans ce sens, il s'agirait d'habiletés naturelles particulièrement élevées qui se traduiraient par un niveau de compétence du même ordre ; pouvant aller jusqu'au talent sur le plan social<sup>175</sup>. Cependant et contrairement à la théorie de Gardner, les habiletés ne sont pas « innées » et peuvent se développer au cours d'une vie. Elles sont observables et se caractérisent par une rapidité d'apprentissage chez le haut potentiel dans leur domaine.
- Le processus développemental transforme les habiletés naturelles en compétences par l'apprentissage et la systématisation. Ce processus en trois étapes se traduit en activités (accès, contenu, format) nécessitant un investissement personnel (temps, argent, énergie) afin de progresser (étapes, rythme, points tournants).
- Les compétences et les talents touchent des champs particuliers de réalisation (scolaire, artistique, social, sportif, technologique, technique, administratif et ventes, opérations commerciales, jeux, sports). Les talents représentent dans ce modèle causal les 10% supérieur au niveau des compétences. Pour F. Gagné, compétences et talents sont deux entités observables. Il est à noter que les premiers modèles de Gagné, issus de sa réflexion sur le potentiel, ne faisaient pas référence aux compétences mais uniquement aux talents en tant que critère social de reconnaissance. Le modèle de 2012 est en ce sens novateur. Ainsi la compétence serait comme pour P. Morin une réalisation, là où le talent serait une œuvre particulière.
- Les catalyseurs intrapersonnels sont soit des traits physiques ou mentaux (tempérament, personnalité, résilience) ; soit ils interviennent dans la gestion des objectifs (motivation, volition, connaissance de soi ou des autres).
- Les catalyseurs environnementaux (milieu, personnes, ressources)
- Le Hasard intervient au niveau des habiletés et des catalyseurs intrapersonnels et environnementaux. Le rôle du Hasard étant de qualifier une influence causale selon son orientation positive ou négative et son intensité.

Catalyseurs environnementaux et catalyseurs intrapersonnels ont un rôle d'éducateur et influencent le processus développemental qui transforme les habiletés en compétences. C'est parce que ces différents catalyseurs fonctionnent en interaction que les compétences et les talents existent<sup>176</sup>. Les catalyseurs environnementaux donnent à ce modèle sa dimension sociale. Les catalyseurs intrapersonnels considèrent la variabilité du haut potentiel ; une dimension différentielle et clinique qui questionne l'hétérogénéité. Le processus développemental intègre pour sa part une temporalité dans le développement du potentiel et expliquerait l'aspect multidimensionnel de son caractère, observable dans son expression au niveau des

---

<sup>175</sup> Gagné F. (2012). *Op. cit.* p. 412.

<sup>176</sup> Lautrey J. (2004b). *Op. cit.* pp. 227-228.



compétences et des talents. Le DMGT de Gagné s'inscrit plus dans une perspective développementale que le MMG d'Heller. Il est aussi moins orienté sur la question scolaire<sup>177</sup>. Sa vision du potentiel y est plus large et englobe « *des perspectives sur le monde professionnel d'aujourd'hui* »<sup>178</sup>. En outre, ce modèle a le mérite de différencier plusieurs types d'intelligences tout en dissociant « les potentialités », testables à l'aide du QI dans le cadre d'une démarche psychologique différentielle, d'avec des « performances extrêmes » ou talents<sup>179</sup> observables. Nous retenons donc ce modèle que nous souhaitons développer dans un contexte pédagogique autour du concept d'éducabilité du haut potentiel.

Notre propos dans ce chapitre était d'interroger les caractéristiques du haut potentiel avec l'éclairage de la psychologie différentielle. Nous avons été amenées à consulter les recherches récentes sur l'intelligence du haut potentiel. Or, « *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 distinguées* »<sup>180</sup>. Ce qui a conduit notre réflexion à penser le haut potentiel en fonction de son hétérogénéité mais aussi dans une perspective développementale et multidimensionnelle. Nous concevons la variabilité intraindividuelle non comme une exception au sein des lois générales de la psychologie mais plus comme une condition de l'humain. Cette approche différentielle, si elle permet un nouvel éclairage du haut potentiel, ne propose cependant pas de solution pour son développement. En outre, le système scolaire, tel qu'il fonctionne aujourd'hui, ne prend que peu en compte cette diversité intellectuelle et peine à développer le potentiel du HPI. Dans ce cadre, le haut potentiel resterait donc une pathologie. C'est pourquoi, nous avons retenu le modèle psychosocial de François Gagné sur le haut potentiel. Il ouvrirait en effet le champ du possible quant au développement du haut potentiel par la pédagogie dans le respect de ses différences individuelles.

### **3. Eduquer le potentiel : HPI et pédagogies**

La notion de haut potentiel sous-entend une possibilité développementale en lien avec la personnalité du jeune, mais aussi en fonction de son environnement. Dans ce contexte développemental et individuel, la notion de performance, représentative des formes d'intelligence spécifiques au HPI, peut être explicite dans des résultats exceptionnels dans un ou plusieurs domaines. Elle peut aussi correspondre à un « *potentiel pouvant conduire à cette performance* »<sup>181</sup>. Nous nous référons ici au potentiel révélé par un test de QI ; un potentiel exprimant les capacités<sup>182</sup> du haut potentiel. Nous faisons donc l'hypothèse que ces capacités pourraient se transformer en compétences avec un accompagnement pédagogique adapté aux spécificités tant cognitives que conatives du jeune haut potentiel. En d'autres termes, le haut potentiel pourrait être éduicable. Ce mémoire s'inscrivant dans le cadre d'une recherche en sciences de l'éducation nous sommes amenée, dans la suite de ce travail, à penser l'éducabilité du haut potentiel.

---

<sup>177</sup> C'est au niveau des ressources que le pédagogique peut être un catalyseur qui influence le HPI.

<sup>178</sup> Liratni M. (2009). *Op. cit.* p. 38.

<sup>179</sup> 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](http://www.psychologuemontpellier.sitew.com/fs/Root/3xeh7-NEUADO_699). [Consulté le 01/11/2011].

<sup>180</sup> Lautrey J. (2004b). *Op. cit.* p. 223.

<sup>181</sup> Lautrey J. (2004b). *Op. cit.* p.228.

<sup>182</sup> *Supra.*

### 3.1 Débats pédagogiques autour de l'éducabilité

#### 3.1.1. Les conceptions historiques et leur évolution autour du principe d'éducabilité

Certes, comme l'a écrit Alain Trouvé le concept d'éducabilité n'est pas nouveau<sup>183</sup>. Il remonte à l'antiquité lorsque Socrate le définit comme « *un savoir tourné vers le soin de l'âme* ». Dans sa dimension pédagogique, il sera élargi au principe d'une éducabilité universelle chez Comenius. Claparède le déterminera comme ce qui permet à la personne de changer d'état. Dans sa dimension philosophique, le concept d'éducabilité fait référence à la nature perfectible de l'homme chez Rousseau. Alors que chez Kant le concept a vocation d'intermédiaire entre la nature humaine et la liberté. Le terme même d'éducabilité n'apparaît dans les textes qu'en 1855. Utilisé par Georges Sand qui énonce « *une confiance dans l'éducabilité de l'homme* »<sup>184</sup>. En effet, si le latin classique *educare* lui donne en sens premier celui d'élever, instruire, il a rapidement évolué pour signifier « *diriger la formation de quelqu'un par l'instruction et la pédagogie* »<sup>185</sup>. A. Trouvé insiste sur le caractère double de ce concept qui lie philosophie et pédagogie. Dans les pas d'Alain, philosophe et pédagogue, il affirme que « *si nous voulons véritablement éduquer ou instruire autrui, il nous faut donc le créditer d'une vertu, celle de la capacité d'apprendre et de progresser, vertu qu'il n'actualise peut-être pas dans les faits mais en laquelle il faut croire pour qu'elle soit possible* »<sup>186</sup>. Ainsi, l'éducabilité fait appel à la notion de croyance. « *Eduquer, c'est à la fois croire en soi et croire en l'autre* ». Plus qu'un concept, il s'agit d'une « foi morale » qui relèverait dans l'action pédagogique de la *praxis* ; se situant au cœur même de l'enseignement comme de l'éducation. Parce que la croyance l'exige, cette dimension désormais pédagogique de l'éducabilité relève d'un pari. Pari, qui crédite le risque de croire en l'autre, le risque d'éduquer. « *Si je crois que l'enfant que j'instruis est incapable d'apprendre, cette croyance écrite dans mes regards et dans mes discours le rendra stupide ; au contraire, ma confiance et mon attente est comme un soleil qui mûrira les fleurs et les fruits du petit bonhomme* »<sup>187</sup> (Alain). L'autre peut ainsi être transformé par la volonté de croire en lui. Il s'agit de la fonction créatrice de la croyance qui ouvre le champ de l'éducation à une primauté ontologique qui outrepassé ainsi le savoir.

Le principe du « postulat de l'éducabilité » a été initié par Philippe Meirieu. Comme pour Alain il s'agit d'un pari de l'éducabilité de chaque enfant quel que soit la matière concernée, quel que soit son niveau, autour de l'idée de « *faire comme si* »<sup>188</sup>. Un pari pédagogique, certes, « *scientifiquement faux, bien qu'on en sache rien, mais éthiquement juste et nécessaire, parce qu'il est le pari sur l'humain* »<sup>189</sup>. Une portée éthique comme heuristique qui ne va pas sans des moyens à élaborer ; moyens qui incomberaient à la

---

<sup>183</sup>Trouvé A. (2009). « Croire : Alain, Meirieu ou la foi (sans foi) du pédagogue », *Actes du colloque international La foi du pédagogue, Université Catholique de l'Ouest, Angers*. p. 9.

<http://shs-app.univ-rouen.fr/civiic/archives/Croire.pdf> [Consulté le 15/06/2014].

<sup>184</sup>Sand G. (1855). *La mare au diable, II*.

[http://www.dicocitations.com/referenc\\_citation\\_littre/21144/la\\_Mare\\_au\\_diable\\_II.php#0PWfTAYyeJkoTWS.99](http://www.dicocitations.com/referenc_citation_littre/21144/la_Mare_au_diable_II.php#0PWfTAYyeJkoTWS.99)

<sup>185</sup>Dictionnaire historique de la langue française. (2012). *Op. cit.* p. 1129.

<sup>186</sup>Trouvé A. (2009). *Op. cit.* p. 6.

<sup>187</sup>Alain (1952). *Propos d'un Normand I*, Paris, Edition Gallimard. P.227. in Trouvé A. (2009). *Op. cit.* p. 7.

<sup>188</sup>Meirieu Ph. (2008). Le pari de l'éducabilité. *Lecture inaugurale du cycle de conférences de l'ENPJJ*, Roubaix. P.2.

<http://www.meirieu.com/ARTICLES/educabilite.pdf> [Consulté le 29/12/2013].

<sup>189</sup>*Ibid.*

détermination pédagogique<sup>190</sup>. S'il s'agit bien d'un postulat c'est parce qu'il insiste, lui aussi, sur cette notion de croyance donnant, à l'éducabilité un caractère hypothétique mais fondamental. Selon Meirieu, il s'agit d'une hypothèse qui ne peut pas appartenir à un domaine empirique et qui n'est pas non plus déductible par la connaissance. Le postulat est donc un présupposé, une morale à la source de la connaissance et qui la rend possible. Sa finalité n'est pas de présenter une réalité mais d'autonomiser celui qui est éduqué<sup>191</sup>.

Deux principes fondamentaux et contradictoires sont à l'œuvre dans ce contexte. D'une part, « *postuler l'éducabilité tout en respectant la liberté, pour créer des situations qui permettent à l'autre de s'engager librement, de grandir, d'apprendre, de se développer, de se socialiser* »<sup>192</sup>. Il s'agit d'accompagner le jeune par la médiation afin de faire émerger son potentiel. Fonction première du pédagogue, selon Meirieu. D'autre part « désengluier et différer ». Désengluier le jeune en abrasant les contraintes sociales qui l'inhibent. En effet, « *un certain nombre de ces jeunes ne sont ce qu'ils sont que par fidélité à ce que l'on attend qu'ils soient. Ils sont englués dans cet imaginaire social* »<sup>193</sup>. Aussi faut-il le responsabiliser et le valoriser par l'action. Différer, c'est inscrire le jeune dans une temporalité, lui donner le temps d'évoluer. Ainsi « *faire émerger un sujet, c'est lui donner la possibilité d'apprendre à différer, et ainsi, à accéder à ce que nous autres, les chercheurs, appelons le stade du désir* »<sup>194</sup>. La postmodernité est cette société de consommation et de l'immédiateté qui fait du « tout, tout de suite » une priorité. « *Notre travail d'éducateur, c'est de métaboliser la pulsion pour en faire du désir* »<sup>195</sup>. Si L'École est aujourd'hui en décalage, en crise avec elle-même, c'est parce qu'elle est soumise aux pressions, aux attentes et aux jugements consuméristes émis par ces jeunes qu'elle devrait éduquer ; mais aussi parce que ces jeunes sont soumis à ces mêmes pressions au sein de l'école traditionnelle qui visent à la performance individuelle immédiate au travers de leurs résultats. Il faut selon Meirieu leur apprendre à faire évoluer la pulsion en désir. D'un point de vue anthropologique, il conviendrait de rétablir un rituel rigoureux dans un cadre adapté ; en structurant l'espace et le temps. Instaurer de vraies ressources culturelles, mais aussi accompagner et reconnaître le jeune dans ses différences. D'un point de vue philosophique, il faudrait respecter le libre arbitre du jeune, lui permettre d'exprimer ses choix selon un principe de liberté, en respectant sa dimension d'humain. En définitive, c'est dans cette lutte entre liberté et éducabilité que se joue le sens même de l'éducation.

Le postulat d'éducabilité autorise donc notre hypothèse sur le développement possible du haut potentiel. Parce que ce postulat est fondamental, il nous impose de dépasser les préjugés sur le HPI et interroge les pratiques actuelles. Faut-il éduquer le plus grand nombre en laissant de côté ceux qui ne rentreraient pas dans le moule commun ou faut-il éduquer chacun ? Quel doit être la posture de l'enseignant au regard de l'éthique pédagogique ? Parce que ce postulat est également heuristique, doit-on faire évoluer nos pratiques afin de renouveler les approches pédagogiques ? Ainsi éduquer la différence serait possible dans un cadre pédagogique à déterminer.

---

<sup>190</sup> Meirieu Ph. (2008). *Op. cit.* p.3.

<sup>191</sup> Trouvé A. (2009). *Op. cit.* p.11.

<sup>192</sup> Meirieu Ph. (2008). *Op. cit.* p.5

<sup>193</sup> *Ibid.*

<sup>194</sup> *Ibid.*

<sup>195</sup> *Ibid.*

### 3.1.2. Vers un nouveau paradigme : l'éducabilité cognitive

A partir de ce postulat, comment penser l'éducabilité du haut potentiel ? Dans le désormais classique triangle pédagogique, quelle posture pédagogique faudrait-il adopter pour favoriser l'éveil de ce potentiel ? Plus concrètement, dans ce triangle composé par le savoir d'une part, l'enseignant et l'apprenant d'autre part où se placer au mieux à cette fin. Selon Jean Houssaye « *toute situation pédagogique nous paraît s'articuler autour de trois pôles, mais, fonctionnant sur le principe du tiers exclu, les modèles pédagogiques qui en naissent sont centrés sur une relation privilégiée entre deux de ces termes* »<sup>196</sup>. Invariablement la prééminence ira à deux sujets, faisant du dernier pôle au mieux un mort, dans le sens métaphorique du bridge, au pire un fou. Dans le cadre scolaire traditionnel, éduquer, c'est instruire. L'élève est le fou. En lui permettant de s'engager, en le formant, la donne pourrait être autre ? Les deux sujets à promouvoir seraient alors l'enseignant d'une part et l'élève d'autre part, laissant au savoir une place subalterne mais au demeurant nécessaire « *tiers inclus dans un système trialectique où une option et les autres possibles sont semi-actualisées et semi-potentialisées sans que jamais l'une puisse l'emporter sur l'autre* »<sup>197</sup>. En effet, choisir une pédagogie, c'est selon J. Houssaye choisir un manque que représente le mort. Il n'y aura jamais trois sujets mais ce système n'est pas figé et autorise une évolution. Chaque pôle se liant par un processus avec le suivant. Processus « enseigner » de l'école traditionnelle où le professeur choisit la transmission du savoir. Processus « former » où le professeur dialogue avec son élève dans une empathie implicite ; l'objectif principal étant que l'élève par la médiation professorale se connaisse mieux. Processus « apprendre » où l'élève s'approprie seul le savoir, l'enseignant organisant uniquement des situations de formation. Selon J. Houssaye, éduquer le potentiel ne signifie pas rester figé dans un seul processus mais en privilégier un. Les débats pédagogiques opposent deux factions depuis les années 80 : les républicains qui prônent une école élitiste et de l'excellence, dans le cadre de l'école classique et de sa tradition moderne et humaniste. Les pédagogues qui prennent le contrepied de cette tendance et défendent leur position centrée sur l'apprentissage et l'élève. Ainsi l'école évoluerait au rythme des idéologies pédagogiques. Or, Jean Houssaye propose une troisième voie celle de « *compenser la dérive souhaitable et actuelle vers « apprendre » par une attention toute particulière à « former* »<sup>198</sup>. Ainsi ce débat n'aurait plus lieu d'être.<sup>199</sup> Dans le cadre du processus « former » cela signifie donc que le problème du tiers est différé dans le temps et devient un but ultime, « *voulut comme présent* » au final. Ainsi « *la relation qui s'établit est alors une relation de construction et de finalisation* »<sup>200</sup> se décentrant sur le savoir.

De même Philippe Meirieu sur le plan méthodologique insiste aussi sur une situation d'équilibre relatif et nécessaire entre les trois pôles afin d'établir une méthode pédagogique sensée. En effet, si le lien enseignant/élève, dans la perspective que nous retenons, est au premier plan dans un processus formateur, le savoir devra cependant s'y intégrer. L'équilibre rompu risquant d'entraîner une dérive démiurgique de la part

---

<sup>196</sup> Houssaye J. (1992). *Le triangle pédagogique*. Préface de Daniel Hameline, Bern, Peter Lang S. A. 2<sup>ème</sup> édition. p. 40.

<sup>197</sup> Houssaye J. (1992). *Op. cit.* p. 238.

<sup>198</sup> Houssaye J. (1992). *Op. cit.* p. 245.

<sup>199</sup> Position également affirmée par Marcel Gauchet comme Philippe Meirieu (2011). Contre l'idéologie de la compétence, l'éducation doit apprendre à penser. *Entretien in Le Monde*, 02.09.2011.

<sup>200</sup> Houssaye J. (1992). *Op. cit.* p. 235.

de l'enseignant ; soit un risque de toute puissance du maître où le savoir ne serait plus qu'un prétexte pour s'affirmer. Ainsi va-t-il adjoindre au postulat d'éducabilité celui de « non réciprocité » ; l'élève n'est donc pas tenu d'affirmer sa reconnaissance à l'enseignant, ni sa soumission, ni ne lui devra sa réussite<sup>201</sup>. Chez l'élève, le risque est d'une autre nature. La dérive sera psychologique si la centration se fait sur l'apprenant. Dérive qui se traduira au niveau d'une écoute passive vis-à-vis des aspirations de l'élève ainsi qu'une focalisation sur ses processus d'apprentissage au risque de l'isoler du contenu à savoir<sup>202</sup>. Ainsi, éduquer le potentiel pourrait être de trouver le juste équilibre enseignant/élève au sein de ce système trialectique en privilégiant l'acte de « former ».

Reste à déterminer quelle « méthode » retenir parmi la diversité des structures et méthodologies pédagogiques existantes ou si, dans une volonté heuristique la méthode idéale dans ce contexte, serait encore à avancer ? Comme Jean Houssaye l'a si bien démontré « *la diversité idéologique étant désormais reconnue et admise, la conséquence doit en être tirée : aucun modèle unique ne peut plus être imposé au projet éducatif* »<sup>203</sup>. Ainsi l'histoire est riche d'enseignements et offre pléthore de méthodes. Désormais, c'est de pluralité qu'il s'agit. Ce concept de pluralité de modèles comme de pratiques est celui qui pourrait intervenir dans la crise scolaire institutionnelle de notre siècle. Ainsi faudrait-il adapter telle pédagogie à telle situation, à tel individu. Cette option est-elle praticable sur le plan institutionnel, là serait la question ? Le système scolaire que nous vivons propose toujours « *le développement des individus à partir d'un seul modèle d'individu, de développement, d'éducation et d'école* »<sup>204</sup>, malgré la reconnaissance de tous à avouer un besoin de réforme ; réforme devant respecter le rythme de chacun. Ainsi « *le bien de l'enfant n'est pas de l'ordre du même, il est de l'ordre du différent* »<sup>205</sup>. Nous pouvons donc affirmer qu'éduquer le haut potentiel passe par la prise en compte des différences individuelles que ce soit au niveau des processus cognitifs comme de la personnalité, dans le respect du rythme de développement individuel et dans la multiplicité des dimensions offertes. Faut-il, dès lors, penser l'éducabilité du haut potentiel sur le plan pratique en termes d'établissements multiples à pédagogie spécifique, ou intégrer des choix pédagogiques variés au sein de tous les établissements ?

### **3.1.3. Différencier : la remise en question de l'enseignement magistral**

Penser l'éducabilité cognitive, c'est croire, au-delà de la capabilité de l'élève, en la plasticité mentale de celui-ci. Son potentiel intellectuel serait dès lors éduicable sur le plan cognitif. En outre, ce concept d'éducabilité cognitive est par essence lié à un individu particulier. A chacun son potentiel, à chacun son biorythme ? Telle serait notre interrogation. Nous avons voulu montrer la « différence » du haut potentiel sur le plan psychologique. Nous voulons ici analyser les implications pédagogiques autour de l'action formatrice de l'enseignant. Si dans un premier temps la réflexion porte plus sur la différence dans l'apprentissage, ces dernières années voient se développer des pédagogies de l'éducabilité cognitive. Quelles sont celles qui pourraient être applicable au développement du haut potentiel ? La variabilité, l'hétérogénéité

---

<sup>201</sup> *Supra*.

<sup>202</sup> Meirieu P. (1995). *L'école mode d'emploi*. Paris, ESF éditeur, 11<sup>ème</sup> édition. p. 106.

<sup>203</sup> Houssaye J. (1992). *Op. cit.* p. 245.

<sup>204</sup> Houssaye J. (1992). *Op. cit.* p. 247.

<sup>205</sup> *Ibid.*

de cet élève peuvent elles s'y prêter ? En outre, nous nous interrogeons sur leur place au sein de la tradition pédagogique mais aussi au cœur de l'école. Si la tendance va à « apprendre », « former » est encore à explorer.

La remise en question de la pédagogie traditionnelle, magistrale et frontale a initialement porté sur la différenciation au niveau des apprentissages, et non sur la formation individuelle. Elle a cependant ouvert le champ à la remise en question d'un système d'enseignement classique.

Individualiser, différencier dans leur sens premier, c'est « envisager comme différent, distinguer un individu d'un autre »<sup>206</sup>. Sur le plan didactique, le concept de différenciation revient à Louis Legrand qui le définit dans les années 70. « Il s'agit dans tous les cas de prendre en compte la réalité individuelle de l'élève »<sup>207</sup>. Cette préoccupation est cependant bien antérieure. Une origine sociale, en lien avec l'individualisation, s'est concrétisée par l'usage traditionnel du précepteur dans l'éducation des jeunes aristocrates, puis au niveau de la bourgeoisie aisée. Par la suite on retrouvera cette volonté d'individualisation dans les écoles presbytérales. Elle tend aujourd'hui à adapter l'enseignement à la diversité des élèves. Cependant sur un plan institutionnel, différencier l'enseignement, c'est à la fois adapter l'enseignement à une destination sociale et professionnelle comme établir un objectif pédagogique qui prenne en compte la diversité individuelle<sup>208</sup>. Nous considérons cette deuxième approche dans le cadre de cette recherche. L'objectif professionnel étant ici une conséquence des choix pédagogiques mis en œuvre dans l'action éducative et différenciatrice, et non un objectif principal. Le père Grégoire Girard (1750-1865) fut le premier à avoir expérimenté cette conception d'individualisation pédagogique dans une « école mutuelle » à Fribourg ; les élèves, regroupés au sein d'une même classe apprenaient ainsi à leur rythme les matières principales. Si les premiers essais d'individualisation sont le fait principalement d'initiatives anglo-saxonnes (Miss Parkhurst, Carleton Washburne), Dottrens en Suisse puis Célestin Freinet à Vence dans les Alpes-Maritimes, font figure de laboratoires expérimentaux. Ils mettent en place les premières techniques pédagogiques (brevets, fiche de travail individuel) qui influenceront la pédagogie didactique. L'objectif étant de donner du sens aux apprentissages scolaires dans des activités collectives mais avec le dessein de faire progresser chacun. Ainsi Freinet aura toujours cette double préoccupation de « finaliser les apprentissages par une activité mobilisatrice et faire effectuer ces apprentissages individuellement, selon des procédures différenciées, adaptées à chaque élève »<sup>209</sup>. Selon Ph. Meirieu<sup>210</sup>, Freinet restera cependant dans une perspective pratique sans réellement s'impliquer au niveau des enjeux théoriques. Ainsi l'apprentissage autre que scholastique est au cœur de ces réflexions pédagogiques dans une conception pédocentrée en relation avec l'apprendre.

Elles posent en outre les caractères spécifiques de la pédagogie différenciée<sup>211</sup> (Robbes B.) : d'une part un constat anthropologique sur l'hétérogénéité entre les humains rend ces pédagogies nécessaires ; d'autre part

---

<sup>206</sup> Dictionnaire historique de la langue française (2012). *Op. cit.* p. 1030.

<sup>207</sup> Legrand L. (1994). Pédagogie différenciée. In Champy P. & Etévé C., *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* Paris, Nathan.

<sup>208</sup> *Ibid.*

<sup>209</sup> Robbes B. (2009). La Pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre. p. 3. [http://meirieu.com/ECHANGES/bruno\\_robbes\\_pedagogie\\_differenciee.pdf](http://meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf) [Consulté le 29/12/2013]

<sup>210</sup> Meirieu Ph. La pédagogie différenciée : Enfermement ou ouverture ? p. 6. <http://www.meirieu.com/ARTICLES/pedadif.pdf> [Consulte le 29/12/2013]

<sup>211</sup> Robbes B. (2009). *Op. cit.* pp. 5-6.

elles répondent à la microsociologie scolaire de la classe où la différenciation est constamment en vigueur en raison de la part affective dans le relationnel élève/enseignant. Au niveau de la psychologie des apprentissages, comme il n'y a pas deux élèves qui apprennent pareillement, il est nécessaire de se centrer dans ce contexte sur l'élève. Enfin sur le plan macrosociologique, le principe de base, général à ces pédagogies, est le postulat d'éducabilité de tous les élèves qui implique de relever la nature des différences au sein de la population scolaire. Ces différences peuvent être considérées comme un retard de développement ; c'est l'interprétation la plus commune. Elles peuvent aussi être comprises comme un élargissement qualitatif de la différence ; non comme un manque mais comme un signe de diversités du fait d'origines culturelles différentes. Cette distance culturelle génèrerait une absence de décodages au niveau des implicites scolaires et des attentes au niveau des enseignants<sup>212</sup>. Or, ces traits distinctifs relevés par Robbes ne sont pas sans rappeler ceux du haut potentiel.

En définitive, Philippe Perrenoud définit en tant que pédagogie différenciée « *tout dispositif permettant cette gestion individualisée des apprentissages* »<sup>213</sup> ; soit une individualisation des parcours, des rythmes et des objectifs avec en parallèle « *une régulation continue des interventions éducatives ou des situations didactiques fondée sur une observation formative, intuitive ou instrumentée* »<sup>214</sup>. En d'autres termes, la pédagogie différenciée concernerait plus « l'apprendre à apprendre » que le former. Par ailleurs, Perrenoud établit une gradation dans la différenciation<sup>215</sup>. Il distingue une différenciation immédiate spontanée qui permet des ajustements superficiels et circonstanciels au quotidien et une différenciation « long terme » où il s'agit d'identifier les données du problème et d'en rechercher les solutions. Entre ces deux pôles, un continuum permet une intervention différenciatrice de l'enseignant au cas par cas.

La pédagogie différenciée est également considérée par nombre de chercheurs comme une variante de la « pédagogie de maîtrise » de Benjamin Bloom (1979). En effet, l'essentiel de cette pédagogie « *est l'encadrement temporel de l'apprentissage par des prises d'information objectives avant et après son déroulement, portant sur les données cognitives et affectives* »<sup>216</sup>. Des taxonomies sont ainsi élaborées sur trois domaines : cognitif, affectif, psychomoteur, afin que l'accent soit mis non sur le contenu du programme mais sur la manière de l'aborder. Si, dans ce contexte, la pédagogie différenciée a comme champ d'étude la différence individuelle dans les apprentissages, elle ne se limite plus uniquement à des situations d'enseignement ; autorisant donc une approche qualitative de l'élève.

Au sein de cette conception de la pédagogie les débats sont cependant nombreux ; l'inscrivant dans un registre idéologique. Selon Philippe Meirieu, il faut distinguer deux grands courants qui s'opposent. Certes, l'objectif commun est d'outrepasser l'enseignement frontal qui, indifférent aux différences, engendre l'inégalité. Autre ambition : briser les relations aléatoires interindividuelles et apprendre concrètement à l'élève son métier. Ainsi défini, le projet serait d' « *introduire des chemins adaptés aux besoins, aux profils, aux types de rapport au savoir, aux motivations des élèves pour que par des itinéraires différents, tous*

---

<sup>212</sup> B. Robbes reprend ici la théorie de Bourdieu P. et Passeron J. –C. sur la sélection et la reproduction sociale au niveau des « héritiers ».

<sup>213</sup> Perrenoud Ph. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. 1996, 2<sup>ème</sup> édition, Paris, ESF éditeur. p. 119.

<sup>214</sup> *Ibid.*

<sup>215</sup> Perrenoud Ph. (1995). *Op. cit.* p. 39.

<sup>216</sup> Robbes B. (2009). *Op. cit.* p. 9.

*puissent s'approprier les mêmes savoirs* »<sup>217</sup>. Cependant, Meirieu dénonce le courant du « diagnostic à priori » ou « la gestion technocratique des différences ». Parmi les pédagogues visés par la critique, il faut citer principalement Edouard Claparède, Adolphe Ferrière et Antoine de La Garanderie<sup>218</sup>. Ce courant viserait à « déduire de la nature attestée de l'individu ses besoins en matière de contenus et de méthodes et, par-là, sa trajectoire intellectuelle et sociale »<sup>219</sup>. Un présupposé qui annonce des classifications possibles et une réduction de l'individu à sa seule dimension rationnelle. En outre, la remédiation dans ce contexte s'appuie sur l'observation et ne permet pas l'invention. Meirieu au travers du courant de « l'inventivité régulée » pose un des principes fondamentaux de la didactique érigé sur la tension existant entre l'invention et la régulation. Ainsi différencier serait « organiser les interactions et les activités, de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui »<sup>220</sup>. Meirieu oppose, à une différenciation qu'il considère comme fermée, une différenciation ouverte qui autorise l'apprentissage par palier dans des situations nouvelles. Ce que Meirieu appelle une pédagogie des conditions, une pédagogie de l'occasion.

Dans leur redéfinition d'une pédagogie postmoderne, J. -P. Pourtois et H. Desmet déterminent un nouveau paradigme : le paradigme des douze besoins où les différentes pédagogies existantes fusionnent en fonction des besoins implicites du sujet. Chaque pédagogie répondant à un besoin spécifique dans une globalité pédagogique, portant sur la méthode et la motivation plus que sur l'idéologie. Un pacte de l'entre-deux où subjectivation et rationalisation interagissent<sup>221</sup>. Dans ce système pédagogique multiréférentiel et intégré, la pédagogie différenciée « se présente comme une pédagogie des processus mentaux à l'œuvre dans tous les apprentissages »<sup>222</sup>. L'hétérogénéité des élèves est à la base de l'organisation de différenciations pédagogiques. L'objectif étant de rendre l'élève sensible à ses attitudes par la médiation enseignante en lui apportant un outillage méthodologique qui puisse l'aider à développer ses capacités d'apprentissage. Dans ce cas, l'enseignant est un médiateur un « pédagogue de l'entraînement » qui propose un soutien méthodologique afin d'aider le jeune à gagner en autonomie. Parmi ces pédagogies, ils citent, dans une volonté typologique, le conseil méthodologique de Meirieu (1992)<sup>223</sup>, la médiation en pédagogie d'après les travaux de Vygotsky<sup>224</sup> sur l'éducabilité et la Gestion Mentale dans sa démarche introspective<sup>225</sup>. Ces pédagogies répondraient toutes à un besoin cognitif de stimulation chez l'élève ; ce besoin étant partie prenante d'un système pédagogique intégré, afin de construire une identité pédagogique nouvelle chez l'élève. Comme Jean Houssaye<sup>226</sup> l'a indiqué : former est sous-jacent à apprendre. La conception pédagogique post-moderne oriente désormais la réflexion des chercheurs vers le « former », autour de la

<sup>217</sup> Meirieu Ph. *Op. cit.* p. 7. <http://www.meirieu.com/ARTICLES/pedadif.pdf>

<sup>218</sup> Nous reviendrons sur cette question dans la suite de ce travail. L'application de la théorie de la Gestion Mentale d'Antoine de La Garanderie étant l'objet de notre recherche.

<sup>219</sup> Meirieu Ph. *Op. cit.* p. 10. <http://www.meirieu.com/ARTICLES/pedadif.pdf>

<sup>220</sup> Perrenoud Ph. (1995). *Op. cit.* p. 29.

<sup>221</sup> Pourtois J. P. et Desmet H. (2012). *L'éducation postmoderne*. Paris, Presse Universitaire de France, 6<sup>ème</sup> tirage. p. 303.

<sup>222</sup> Pourtois J. P. et Desmet H. (2012). *Op. cit.* p. 242.

<sup>223</sup> *Supra.*

<sup>224</sup> *Infra.*

<sup>225</sup> *Infra.*

<sup>226</sup> *Supra.*



notion de besoin chez le jeune et d'impact environnemental. Ainsi la pédagogie est de plus en plus liée à la sociologie d'une part et aux avancées psychologiques d'autre part.

### 3.1.4. Former : les perspectives de l'éducabilité cognitive

Notre propos étant de traiter l'association de deux concepts à savoir l'éducabilité et la formation de l'élève HPI, nous nous intéressons dans le cadre de notre hypothèse à l'individu dans sa dimension cognitive. Dans ce contexte, l'apport des psychopédagogies à la pédagogie en générale est essentiel. En effet, l'étude des processus cognitifs et conatifs en est l'objet, centrant la recherche sur la compréhension intellectuelle de l'élève en lien avec ses capacités. Dès lors la formation intellectuelle ouvre le champ à l'éducabilité du potentiel dans sa dimension formatrice. Alain Vergnioux détermine deux causes à ce phénomène. D'une part, Vergnioux insiste sur l'influence des travaux d'Edouard Claparède. Ils ont une place majeure dans l'émergence des conceptions psychopédagogiques, autour de l'idée que « *les capacités, les intérêts de l'enfant (et non les connaissances) doivent être le point de départ de toute réflexion sur l'éducation* »<sup>227</sup>. Ainsi le jeune guidé par l'enseignant est amené à se découvrir. Dans son livre *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* (1905), Claparède recommande l'observation de l'enfant dans ses productions par une méthode « extrospective ». La démarche des premiers psychopédagogues est expérimentale en premier lieu. Ce principe est au cœur de la conception théorique. Cette approche sera une constante des recherches pratiquées en Suisse au sein de l'Institut Jean Jacques Rousseau (1912) car « *il s'agit d'une relation étroite et circulaire* »<sup>228</sup>. Cette volonté de concevoir la pédagogie entre pratique et théorie se retrouve dans d'autres laboratoires ou écoles (Dewey : Université de Chicago (1896), et chez Oliver Decroly (1907), école de l'Hermitage, en Belgique) ; la plupart de ces lieux ayant une fonction de laboratoire expérimental. La démarche s'oppose ainsi à la conception pédagogique différenciée en classe traditionnelle de cette époque, en se centrant sur les processus cognitifs de l'individu dans des classes bien spécifiques.

D'autre part, il s'agit d'une évolution naturelle de la psychologie cognitive. Depuis le XIX<sup>ème</sup> siècle, avec les observations d'Alfred Binet, la psychologie est amenée à vérifier sur le terrain, dans le cadre de la recherche en pédagogie, sa véracité psychologique autour de l'idée d'observer et d'expérimenter chez les jeunes enfants. Aussi pour A. Vergnioux « *parler de psychopédagogie expérimentale signifie que la recherche pédagogique implique une élucidation d'une part des liens qui unissent la psychologie et la pédagogie et d'autre part des relations existant entre la méthode expérimentale et la recherche en pédagogie* »<sup>229</sup>. La psychopédagogie associe donc dans sa démarche des hypothèses, fondées théoriquement, à une exploration scientifique en lien avec des techniques d'investigation : nature de l'apprenant, nature des savoirs transmis, situation et contexte de la transmission. Ainsi, pour A. Vergnioux il n'y a pas de pédagogie sans psychopédagogie « *car toute pédagogie doit faire des hypothèses sur la nature du sujet apprenant, à minima sur son éducabilité et sur ses capacités à parvenir à des résultats* »<sup>230</sup>. En outre, ces théorisations que l'on retrouve chez les psychopédagogues ont un sens discursif qui autorise leur évolution. Elles sont

---

<sup>227</sup> Vergnioux A. Piot T. & Bodergat J. -Y. (2014). *Op. cit.* p. 31.

<sup>228</sup> *Ibid.*

<sup>229</sup> Vergnioux A. Piot T. & Bodergat J. -Y. (2014). *Op. cit.* p. i33.

<sup>230</sup> Vergnioux A. Piot T. & Bodergat J. -Y. (2014). *Op. cit.* p. 35.

cependant limitées par le champ psychologique qu'il faudrait ouvrir soit à la sociopédagogie, soit à la pédagogie institutionnelle soit encore à la pédagogie psychanalytique. Ainsi la psychologie est devenue partie inhérente de la pédagogie qu'elle influence au niveau de la recherche. Selon B. Robbes. Il faut distinguer trois types d'apport : cognitif, différentiel et constructiviste en relation étroite avec le modèle psychologique auquel ils appartiennent :

- La psychologie cognitive distingue ainsi sept modes de pensée : inductive, déductive, créatrice, dialectique, convergente, divergente et analogique, ainsi que deux grandes stratégies d'appropriation des contenus : synthétique et analytique<sup>231</sup>. La psychologie et les recherches sur la mémoire et les apprentissages sont un second domaine où la psychologie cognitive rejoint la pédagogie. Les recherches d'Alain Lieury sur l'emboîtement des mémoires sont aujourd'hui déterminantes pour l'interprétation des processus d'apprentissage. Sur le plan de la motivation également, la psychologie fait évoluer la compréhension de l'investissement individuel. Si Abraham Maslow conçoit la motivation en fonction de besoins multiples hiérarchisés ; les besoins cognitifs étant dépendants d'une part d'un besoin d'estime et d'autre part d'un besoin de réalisation, A. Lieury observe, lui, que la motivation intrinsèque correspondante serait à la croisée d'un axe où compétence individuelle et autodétermination se rencontreraient<sup>232</sup>. Ainsi la psychologie cognitive influence les modalités pédagogiques en conséquence. Pour Halina Przesmycki, entre en jeu le besoin et le plaisir d'apprendre d'une part, et d'autre part le degré d'énergie et l'image de soi et des autres chez le jeune<sup>233</sup>. Dans ce contexte, l'éducabilité du potentiel s'oriente à la fois sur les processus cognitifs et sur les processus conatifs du sujet, dans une démarche pluraliste, pour une meilleure compréhension des processus et des comportements généraux.
- La psychologie différentielle influence elle aussi la pédagogie ; axant sa réflexion sur la diversité des fonctionnements individuels dans un contexte de différenciation pédagogique. Pour M. Reuchlin, l'objectif principal est d' « *apporter une contribution à la résolution de problèmes éducatifs posés par les élèves rencontrant de trop grandes difficultés à suivre l'enseignement* »<sup>234</sup>. Sur le plan psychologique, les différences individuelles pourraient être, dès lors, modifiables. Sur le plan pédagogique, il serait possible avec les élèves « *soit d'être prévenu à temps de défauts de développement auxquels on peut remédier, soit d'apprendre quelles sont leurs possibilités* »<sup>235</sup>, dans une perspective de diagnostic et de remédiation. Cette question demeure cependant très « sensible » notamment face à l'égalité de tous dans la scolarité. Jean-Pierre Astolfi a ainsi déterminé l'existence de styles cognitifs au niveau des individus. Au nombre de six « styles » sous la forme de couples dont il oppose les extrêmes : auditif/visuel, dépendant/indépendant du champ, réflexivité/impulsivité, concentration/balayage, accentuation/égalisation, production/consommation<sup>236</sup>. Astolfi émet cependant

---

<sup>231</sup> Robbes B. (2009). *Op. cit.* p. 10.

<sup>232</sup> Lieury A. & Fenouillet F. (2006). *Motivation et réussite scolaire*. Paris, Dunod, 2<sup>ème</sup> édition. p. 113.

<sup>233</sup> Przesmycki H. (2004). *La pédagogie différenciée*, préface d'A de Peretti, Paris, Hachette livre. Pp. 85-87.

<sup>234</sup> Reuchlin M. (2006). *Op. cit.* p. 33.

<sup>235</sup> *Ibid.*

<sup>236</sup> Astolfi J. -P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris, ESF. p. 188. Astolfi a synthétisé les travaux de A. de La Garanderie, H. Witkin & M. Huteau, J. Kagan, J. Bruner, D. Ausubel et J. -L. Gouzien. Voir également L. Legrand (1994). *Op. cit.*

une réserve dans ce contexte. L'enseignant n'aurait pas besoin de connaître au préalable le style dominant de l'élève car il risquerait de l'y enfermer<sup>237</sup>. Généralement « *la période contemporaine est marquée par une tendance à utiliser les informations fournies par les épreuves différentielles pour améliorer et individualiser les méthodes pédagogiques et de formation* »<sup>238</sup>. Or, la pédagogie utiliserait d'avantage la psychologie différentielle avec un objectif de remédiation que dans une perspective d'éducabilité formatrice du potentiel.

- Les théories socioconstructivistes appréhendent l'individu dans une perspective développementale autour de l'idée que « *les représentations mentales sociales sont des modèles explicatifs du monde que chaque être humain élabore dès sa naissance afin de comprendre, de s'y adapter, d'agir sur lui et de communiquer* »<sup>239</sup>. Jean Piaget a ainsi montré que l'apprentissage se construisait au cours d'une succession de stades à des âges spécifiques de la vie. Ainsi l'apprentissage de l'élève s'élabore au moyen de ruptures et de réajustements successifs en fonction des représentations mentales. Le conflit soci-cognitif qui en résulte obligeant l'élève à se décentrer et à réorganiser ses conceptions initiales en y intégrant la nouveauté. Parallèlement, les travaux de Lev Vygotsky adhèrent à cette même dimension toute en la nuancant. Ainsi, l'enfant se développerait en fonction d'une zone proximale de développement (ZPD) ; soit une distance qui représente l'écart entre ce qu'il est capable de réaliser seul et ce qu'il est capable de faire avec de l'aide. Il s'agit donc d'une distance à franchir accessible ; le progrès intellectuel en étant la résultante. Cette théorie inspirera les travaux en didactique sur les objectif-obstacles. Par ailleurs, Vygotsky définit l'importance des processus intrapersonnels<sup>240</sup> d'une part, et développementaux d'autre part. En effet « *il ne peut y avoir de schéma universel pour représenter la relation dynamique entre les aspects internes et externes du développement* »<sup>241</sup>. Ainsi, Vygotsky va au-delà de la centration sur les apprentissages. En effet pour lui « *un des aspects essentiel du développement est la capacité croissante de l'enfant à contrôler et diriger ses propres comportements* »<sup>242</sup>. Concept qu'il intitule *mediated activity* ou activité centrée. Il conçoit ainsi le développement de l'intelligence comme un passage de mécanismes externes (*tools*) ou hétérorégulateurs, dépendants d'un tiers, à des mécanismes autorégulateurs (*signs*) activés par le sujet<sup>243</sup>. La conception de Vygotsky vient compléter l'approche piagétienne développementale avec une centration sur le sujet, mais aussi au travers de l'idée d'une autoformation. L'éducabilité du potentiel aurait un caractère individuel en relation avec le développement de la personnalité, en lien avec des facteurs développementaux extérieurs à l'individu.

Avec le développement des sciences cognitives, ces apports vont concrètement tendre dans deux directions : la métacognition d'une part, à partir des travaux de Jean Piaget comme de Lev Vygotsky, et d'autre part vers l'éducabilité cognitive. Définir la métacognition revient à ce que le sujet prenne conscience

---

<sup>237</sup> Robbes B. (2009). *Op. cit.* p.12.

<sup>238</sup> Reuchlin M (2006). *Op. cit.* p. 37.

<sup>239</sup> *Ibid.*

<sup>240</sup> Vygotsky L. -S. (1978). *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts. p. 131.

<sup>241</sup> Vygotsky L. -S. (1978). *Op. cit.* p. 125. Traduction.

<sup>242</sup> Vygotsky L. -S. (1978). *Op. cit.* p. 127. Traduction.

<sup>243</sup> Vergnioux A. Piot T. & Bodergat J. -Y. (2014). *Op. cit.* p. 41.

de « *ses propres opérations mentales (ou de celles d'autrui), et de façon plus architecturale les mécanismes de régulation ou de contrôle du fonctionnement cognitif* »<sup>244</sup>. Les activités concernées par cette conception se rapportent à la planification des problèmes et l'élaboration de stratégies, la prévision et la mise en projet, le guidage et l'adaptation stratégique, le contrôle des résultats, le transfert et la généralisation. Au-delà du cadre conceptuel, les recherches s'orientent sur la mémoire, les processus de coordination ou de contrôle. R. J. Sternberg a ainsi conçu sur ces bases la théorie triarchique de l'intelligence<sup>245</sup>. Nous ne développerons pas d'autres recherches mais il est certain que, dans ce contexte, la conception de l'enseignement ne peut plus se limiter à une simple transmission des connaissances et doit nécessairement s'orienter sur une prise en compte des mécanismes individuels de l'élève ; en adaptant les modes d'enseignement à cette variété. En définitive, former à mobiliser un ensemble de données tant individuelles qu'environnementales optimiserait l'« apprendre » chez l'élève.

Aussi, de nouvelles pédagogies reprennent ces travaux pour les appliquer à une formation de l'élève à partir d'un concept d'éducabilité cognitive. Le mouvement de l'éducation cognitive repose sur un principe d'éducabilité associé aux recherches récentes en psychologie cognitive autour de cinq hypothèses principales<sup>246</sup> :

- la distinction entre compétence et performance autour du potentiel intellectuel du sujet.
- l'existence de potentialités intellectuelles sous la forme de savoirs et savoirs faire mobilisables (opération mentale, fonctions cognitives, habitudes cognitives ...) à l'origine de la variabilité interindividuelle observable aujourd'hui.
- ces outils cognitifs généraux sont modifiables et éduquables à condition que l'enseignant les sollicite avec les moyens adéquats.
- le jeune apprendra ainsi à penser mais en étant guidé dans les situations.
- les facteurs affectifs et motivationnels sont prépondérants dans le cadre de l'éducabilité cognitive.

Des programmes éducatifs sont conçus sur ces bases. Ils ont pour objectifs « *l'acquisition, le développement, le renforcement de capacités cognitives transversales aux opérations de la pensée générale* »<sup>247</sup>. En Israël, Reuven Feuerstein (1980) a établi la théorie de la Modifiabilité Cognitive Structural (SCM) sur le postulat que « *l'être humain est capable de modifier sa structure cognitive « et par cela » son niveau de fonctionnement mental, émotionnel, intellectuel et comportemental. Cela représente le pouvoir adaptatif de l'individu* »<sup>248</sup>. Cette modifiabilité concerne tous les sujets quel que soit leur âge<sup>249</sup> et leur niveau intellectuel. Feuerstein a ainsi conçu une Méthodologie de l'Expérience de l'Apprentissage Médiatisé à partir d'un inventaire des fonctions cognitives, inspiré de l'approche développementale de Jean Piaget. Une carte mentale est ainsi déterminable autour de sept dimensions : contenu, langage, modalité, phase de l'acte

---

<sup>244</sup> Vergnioux A. Piot T. & Bodergat J. –Y. (2014). *Op. cit.* p. 40.

<sup>245</sup> *Supra.*

<sup>246</sup> Vergnioux A. Piot T. & Bodergat J. –Y. (2014). *Op. cit.* p. 38.

<sup>247</sup> Vergnioux A. Piot T. & Bodergat J. –Y. (2014). *Idem.* p. 39.

<sup>248</sup> Feuerstein R. & Spire A. (2009). *La pédagogie Feuerstein ou la pédagogie à visage humain*, Lormont, Editions Le Bord de L'Eau. pp. 17-18.

<sup>249</sup> Pour Feuerstein la modifiabilité cognitive peut se faire à tout moment, contrairement aux approches US qui partent d'un principe de précocité dans l'application pour que les résultats soient probants. Reuchlin M(2006). *Op. cit.* pp. 210-211.

mental, niveau d'abstraction, degré de complexité et degré d'efficacité pour accomplir une tâche<sup>250</sup>. Elle évalue la propension de l'enfant à apprendre en analysant ses procédures ; réfutant l'usage des tests. En conséquence, un Programme d'Enrichissement Instrumental (PEI) est organisé sur une période de deux ans autour de l'exploitation de quatorze cahiers, prédéfinis selon une difficulté cognitive spécifique. La méthode met les sujets sur une tâche concrète et accessible, centrée sur des problèmes à résoudre. En effet, ces tâches doivent présenter des difficultés afin d'engendrer des hésitations et des erreurs qui soient observables. Ces dernières seront commentées puis solutionnées afin de développer chez le sujet des compétences métacognitives. La SCM a surtout été élaborée pour aider des jeunes traumatisés par la Shoah. Par la suite, nombre d'enfants en situation de « handicap » ou en rupture scolaire ont été confrontés au PEI. Cette pédagogie est certes la plus connue des pédagogies d'éducabilité cognitive mais elle ne s'adresse qu'à des jeunes déjà en difficulté pour des causes organiques, traumatiques ou comportementales, et ne concernerait donc pas ou peu le haut potentiel. En outre, les études d'efficacité pratiquées notamment en France, suite à l'application de cette pédagogie dans le système scolaire, ont montré une atténuation des effets dans le temps. Les effets sont par ailleurs nuls sur le plan conatif au niveau des conduites<sup>251</sup>.

D'autres tentatives de modification des caractéristiques éducatives tant cognitives (ex. Atelier de raisonnement logique ou ARL de P. Higelé, 1987) que conatives (sur la gestion de l'anxiété *etc.*) ont été réalisées. Elles pourraient concerner le haut potentiel. Cependant « *les résultats des méthodes visant à modifier certaines caractéristiques individuelles s'avèrent donc incertains ou limités lorsque les effets de ces méthodes sont évalués objectivement* »<sup>252</sup>. En conclusion, leurs effets sont variables et laissent ouvert le questionnement sur la durée et l'efficacité des modifications éventuelles. Aussi, la recherche dans ce domaine a pris de nouveaux axes. Une réflexion complémentaire et sociologique sur le niveau familial qui contrebalancerait les effets de la modifiabilité, en raison de leur influence permanente, serait une des options à développer ; il s'agirait également de considérer le milieu et les méthodes d'apprentissage individuel au cas par cas. Enfin, réinvestir, dans ce cadre, les processus cognitifs de l'enseignement serait une troisième voie à explorer ; les mathématiques, la technique et le langage étant plus particulièrement ciblés. En définitive, l'éducabilité cognitive ne présenterait pas aujourd'hui une validité scientifique suffisante pour convaincre de la généraliser au monde scolaire en tant que pédagogie au quotidien. Il nous semblerait cependant qu'éducabilité cognitive et métacognition pourrait apporter de nouvelles perspectives d'études pour tenter de résoudre une crise de la scolarité qui perdure. Du moins ces pédagogies auraient un rôle à tenir au cas par cas lorsque l'échec scolaire est avéré ; lorsque le jeune concerné risque de décrocher. La situation du haut potentiel étant symptomatique, éduquer le HPI en formant à la connaissance de Soi pourrait rétablir un équilibre individuel entre savoir et apprentissages.

Nous souhaitons approfondir ce travail autour d'une pédagogie pouvant s'adresser au quotidien à des élèves dans un contexte scolaire classique. Nous nous sommes intéressée plus spécifiquement à la Gestion Mentale dans cette perspective et dans ce contexte d'éducabilité formatrice. Notre hypothèse étant que le jeune à

---

<sup>250</sup> Feuerstein R. & Spire A. (2009). *Op. cit.* p. 26.

<sup>251</sup> Reuchlin M. (2006). *Op. cit.* p. 212.

<sup>252</sup> Reuchlin M. (2006). *Idem.* p. 214.

haut-potentiel, dans sa diversité et sa particularité, serait éduicable par la Gestion Mentale, afin de lui éviter de décrocher scolairement.

### **3.2. La Gestion Mentale : une pédagogie de la connaissance de Soi**

#### **3.2.1. Un philosophe et un pédagogue : Antoine de La Garanderie**

La position de la Gestion Mentale est ambiguë au sein du monde pédagogique. Or, elle est l'objet de notre recherche sur le haut potentiel. Elle semble généralement perçue en tant que pédagogie de l'apprendre par la différenciation. Cependant, contrairement à la didactique et bien que centrée sur l'apprenant, elle n'a pas de visée spécifique au niveau des méthodologies d'apprentissages mais privilégie la connaissance de Soi. Aussi, nous questionnons dans ce travail son appartenance à la pédagogie différenciée<sup>253</sup>. Hors savoir-faire, c'est de savoir-être qu'il s'agit.

Antoine Payen de La Garanderie est né le 22 mars 1920 à Ampoigné en Mayenne et est mort à Paris le 27 juin 2010. Son œuvre est celle d'un philosophe et d'un pédagogue. En effet, « *il est resté fidèle à sa discipline d'appartenance tout au long de ses travaux portant sur la pédagogie et relevant pour l'essentiel des sciences de l'éducation* »<sup>254</sup>. Il faut comprendre l'homme et son vécu pour appréhender le pédagogue et les fondements de la Gestion Mentale. La démarche d'Antoine de La Garanderie est expérimentale et personnelle dans un premier temps. Il est issu d'une famille de la bourgeoisie provinciale. Son père est banquier puis enseignant en histoire et géographie, suite à des difficultés financières. Il fait carrière dans l'Education nationale jusqu'à devenir directeur d'établissement dans les Alpes Maritimes. Sa famille suivra. Ainsi, le jeune Antoine poursuivra ses études en fonction des mutations paternelles dans plusieurs établissements principalement privés (Saint Jean de Béthune à Versailles puis dans les Alpes Maritimes au collège climatique de Boulouris-sur-mer). Cependant en 4<sup>ème</sup>, il est atteint d'une dégénérescence auditive qui ne sera diagnostiquée que tardivement : l'otospongiose. La surdité le met en échec scolaire. Il redouble sa 3<sup>ème</sup> et dès lors va lutter pour une double reconnaissance ; celle de sa maladie et celle de sa famille. Sa rencontre avec Monsieur Lamy sera fondamentale dans ce contexte. Ce professeur, docteur ès lettres, ancien juriste, lui donnera le goût de la philosophie, de l'enseignement et sera celui qui lui apportera les moyens de sortir de l'échec, tout en reconnaissant le potentiel de l'élève. Après son Bac en 1939, Antoine de La Garanderie entreprend des études de philosophie à l'Université de Rennes. Il travaille sur l'ennui dans ce cadre, et passe également un certificat d'études supérieur en Biologie animale et végétale. Sa surdité l'empêche d'obtenir son agrégation à la suite de la visite médicale préalable au concours, en 1946. Il sera donc professeur de philosophie sur Versailles, en région parisienne, à Saint Jean de Béthune puis à Sainte Geneviève (Ginette), en classe préparatoire. Il enseignera également à la faculté des lettres de l'Université Catholique de Paris, tout en préparant son doctorat qu'il soutiendra en 1969 sur : *schématisme et thématisme : le dynamisme des structures inconscientes dans la psychologie d'Albert Burloud*. Il fonde

---

<sup>253</sup> *Supra*.

<sup>254</sup> Robin J. -Y. in Gaté J -P., Payen de La Garanderie T. (2007). *Op. cit.* p. 11.

l'Institut Supérieur de Pédagogie (ISP) puis Institut de l'Audiovisuel (IDA). En 1984, il est nommé directeur de recherche à l'Université de Lyon II et professeur à l'Université Catholique de l'Ouest (UCO). Cette courte biographie montre, certes, un homme atteint par une déficience mais qui a lutté pour réaliser son rêve d'enfant ; enseigner la philosophie. De là est né le pédagogue. C'est dans sa volonté de sortir de l'échec qu'il a construit sa pédagogie. Cet « *incident contribue à promouvoir un sujet qui, fort de cette expérience douloureuse, va tenter de se l'approprier en lui donnant du sens* »<sup>255</sup>. Cette démarche personnelle au travers de la quête de sens constituera le noyau de sa réflexion et sera source d'enseignements. En conséquence, dans sa pédagogie la parole du sujet est essentielle « *elle est digne d'intérêt* »<sup>256</sup>. Sur le plan pédagogique, la démarche est novatrice. Si d'une part, elle s'axe sur le rapport enseignant/apprenant, elle privilégie cependant l'expression individuelle de l'élève qui se forme... à lui-même. L'enseignant étant dans une posture de médiateur plus que de formateur. Aussi faut-il mettre l'élève en situation de tâche pour qu'il s'exprime dessus et conscientise ses façons de faire. Sa démarche sera introspective dans une dimension épistémologique. En définitive, « *l'œuvre intellectuelle et pédagogique d'Antoine de la Garanderie est le reflet d'une histoire personnelle et sociale* »<sup>257</sup> dans un premier temps, qui va s'élargir à l'Autre par la suite.

Jean Houssaye définit la pédagogie comme « *un enveloppement mutuel et dialectique de la théorie et de la pratique éducative par la même personne, sur la même personne, le pédagogue est avant tout un praticien-théoricien de l'action éducative* »<sup>258</sup>. Dans sa propre action, il associe théorie et pratique, crée invente et renouvelle. Cependant l'analyse du lien entre théorie et pratique est plus complexe. Chez certains pédagogues il est plus ténu que chez d'autres. Chez les uns la dominante est théorique (Rousseau *etc.*) chez d'autre c'est la pratique (Freinet, Neill *etc.*). Or, Chez A. de La Garanderie la pratique est première avant de devenir théorie. Plus globalement, Houssaye caractérise le pédagogue par : l'action, car « *on ne peut faire l'économie du faire* »<sup>259</sup>, l'enracinement dans une époque et sur des savoirs antérieurs, la rupture avec l'existant et une « *médiocrité* » au niveau de la reconnaissance. L'échec est multiforme et permanent en pédagogie. Il renvoie au mouvement entre théorie et pratique. Il est ainsi le lien entre les deux, et est par conséquent la dynamique entre réalité et idéal institutionnel. C'est pourquoi la Gestion Mentale a fait polémique. Le contexte psychopédagogique des années 80<sup>260</sup> privilégiait la recherche en laboratoire. Or, la démarche d'A. de La Garanderie était empirique et quotidienne, au cœur de son propre enseignement, et donc insuffisamment étayée ; la démarche théorique ne s'étant élaborée que progressivement. Il est « *convaincu qu'il n'est guère pertinent de céder aux charmes envoutants et aveuglants de paradigmes dominants qui finiront tôt ou tard par s'effondrer* »<sup>261</sup> et rejoint la recherche-action pour faire face à la situation d'échec que vivaient certains élèves. A de La Garanderie ne publiera son premier livre que tardivement, à 60 ans, fruit de son expérience première avec les élèves. *Les profils pédagogiques*<sup>262</sup> ont mis

<sup>255</sup> Robin J. -Y. in Gaté J -P., Payen de La Garanderie T. (2007). *Op. cit.* p. 7.

<sup>256</sup> *Ibid.*

<sup>257</sup> Robin J. -Y. in Gaté J -P., Payen de La Garanderie T. (2007). *Op. cit.* p. 9.

<sup>258</sup> Houssaye J. et all. (1994). *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*. Paris, Armand Colin Editeurs. p. 11.

<sup>259</sup> Houssaye J. et all. (1994). *Op. cit.* p. 14.

<sup>260</sup> *Supra.*

<sup>261</sup> Robin J. -Y. in Gaté J -P., Payen de La Garanderie T. (2007). *Op. cit.* p. 11.

<sup>262</sup> De La Garanderie A. (1980). *Les profils pédagogiques*. Paris, Editions du Centurion/Bayard Editions.

du temps à trouver un éditeur. Et si son succès à l'époque a été important au niveau des enseignants et du grand public, les détracteurs ont été tout aussi nombreux<sup>263</sup>. Ce livre est considéré aujourd'hui comme le livre fondateur de la Gestion Mentale ; même si cette terminologie n'y apparaît pas. L'appellation « Gestion Mentale » est le fait d'un rapport publié par une commission mandatée par le Ministère de l'Education nationale (1980-1986) pour laquelle A. de La Garanderie a travaillé. Pour avoir une synthèse théorique exhaustive de sa pensée sur le plan pédagogique, il faudra attendre ses deux derniers ouvrages<sup>264</sup>. Les années 90 seront celles de son retour à la philosophie à l'initiative de son fils Thierry, philosophe lui-même. Rattacher la réflexion d'Antoine de La Garanderie à la phénoménologie proprement dite est cependant exagéré, et ne fait que renforcer les controverses. La filiation à la phénoménologie existe dans la pensée d'A. de La Garanderie depuis les années 70. Cependant, pour J. -P. Gaté, il n'y a pas d'allégeance formelle car « dans ce cas, il faudrait nier la liberté créative d'Antoine de La Garanderie (...) mais des couches phénoménologiques »<sup>265</sup> qui se sont déposées dans les « linéaments de sa réflexion »<sup>266</sup>. Ainsi, les propos d'Husserl et d'Heidegger ont nourri des intuitions. Il se sentait en phase dans ses questionnements sur le sens, le pouvoir être, l'intuition *etc.* En conséquence, il faudrait rattacher d'avantage la pensée de La Garanderie à un « communisme d'esprit »<sup>267</sup> qui se traduit par la volonté de ne pas intellectualiser l'acte de connaissance mais d'en retrouver la puissance. Aussi, Gaté parle-t-il de « phénoménologie des actes de connaissance propre à Antoine de La Garanderie »<sup>268</sup>.

Selon Guy Avanzini, la phénoménologie a permis à A. de La Garanderie de dépasser l'étape pédagogique mais sans la rejeter<sup>269</sup>. Or, « la recherche en éducation chez nous (...) s'est plus appuyée, depuis Durkheim et Binet, sur la psychologie et la sociologie et ce qu'on pourrait appeler, avec la tradition allemande, sur une pédagogie scientifique »<sup>270</sup>. L'originalité de la Gestion Mentale serait de réintroduire la philosophie dans la praxie éducative.

### 3.2.2. Les concepts clés de la Gestion Mentale

Le propos de notre recherche étant d'étudier la pédagogie d'Antoine de la Garanderie dans son application au haut potentiel, c'est la pensée du pédagogue que nous développons ici. Une pensée dynamique nourrie de son expérience personnelle, une réflexion méthodique conduite sur l'acte éducatif « avec la ferme volonté de remédier à l'échec en valorisant le positif et en respectant les différences pour autonomiser chacun et libérer ses potentialités »<sup>271</sup>. Une approche résolument anthropologique qui fait émerger le potentiel mental individuel et qui se fonde sur l'éducabilité universelle. Pour Antoine de la Garanderie, les travaux du psychologue Albert Burloud (1888 – 1954) sur les « tendances » ouvrent un nouveau champ d'étude à la pédagogie. Pour lui, « Il y a des formes du comportement, de la sensibilité et de l'intelligence.

<sup>263</sup> *Infra.*

<sup>264</sup> De La Garanderie A. (2002). *Comprendre les chemins de la connaissance*. Lyon, Chronique sociale et De La Garanderie A. (2006). *Renforcer l'éveil au sens*. Lyon, Chronique sociale.

<sup>265</sup> Gaté J -P., Payen de La Garanderie T. (2007). *Op. cit.* p. 80.

<sup>266</sup> *Ibid.*

<sup>267</sup> *Ibid.*

<sup>268</sup> *Ibid.*

<sup>269</sup> Avanzini G. in Gaté J -P., Payen de La Garanderie T. (2007). *Op. cit.* p. 90.

<sup>270</sup> Hess R. in Houssaye J. et al. (1994). *Op. cit.* p. 5.

<sup>271</sup> Avanzini G. in Gaté J -P., Payen de La Garanderie T. (2007). *Op. cit.* p. 85.



*Ces formes sont implicites le plus souvent et même lorsqu'elles sont le fruit d'une pensée vigilante, elles possèdent une stabilité certaine dont il convient d'expliquer la raison d'être »*<sup>272</sup>. Ainsi, une pédagogie des tendances serait possible, basée sur une observation du sujet dans la filiation de Binet. Cette méthodologie a ainsi marqué le pédagogue au niveau de son éthique pédagogique.

G. Avanzini indique que pour Antoine de la Garanderie « *on ne va point de la psychologie à la pédagogie qui en appliquerait les indications, mais de la pédagogie à la psychologie, qui en enregistre et en thématise les conclusions en les transposant dans son propre registre »*<sup>273</sup>. C'est pourquoi, dans la relation entre pédagogie et psychologie, c'est la psychologie qui est redevable à la pédagogie. C'est l'entreprise éducative qui est à l'origine de la démarche pédagogique. Elle est issue d'une observation sur le terrain dans une perspective clinique qui ne peut être vérifiée ni expérimentalement ni statistiquement. Il s'agit d'un modèle autre de l'intelligibilité de l'acte éducatif dû à la rencontre entre un « *système de finalité et le postulat d'éducabilité »*<sup>274</sup>. Quel est de ce fait le statut épistémologique de la Gestion Mentale ? Pour J. -P. Gaté et T. Payen de La Garanderie, la Gestion Mentale « *n'est ni une théorie psychologique appliquée à la pédagogie, ni une philosophie de la connaissance à l'usage de l'éducation intellectuelle »*<sup>275</sup>. Elle est à l'intersection des axes psychologiques, pédagogiques et philosophiques. Psychologique parce qu'elle vise à déterminer des lois générales sur le plan cognitif ; étudiant le rapport à la connaissance de l'individu et les apprentissages. Pédagogique car elle est une « *théorie pratique »* au sens Durkheimien. Et philosophique de par son caractère phénoménologique et éthique. Ils établissent ainsi le concept de rationalité intermédiaire à propos de la Gestion Mentale. Avec d'une part une finalité et des valeurs anthropologiques autour de notions comme l'éducabilité de tous, l'autonomisation de l'élève, le développement du potentiel et l'usage de méthode scientifiques comme l'introspection<sup>276</sup> du sujet ; et d'autre part une rationalité propre hors idéologie et théorie scientifique.

L'introspection est un autre fondement de la Gestion Mentale. Emprunté à l'anglais, ce terme signifie « *examen à l'intérieur »* ; d'usage philosophique dès le XVII<sup>ème</sup> siècle, il évolue au XX<sup>ème</sup> pour qualifier le fait qu'une conscience se prend pour objet sans visée spéculative. En psychologie, il s'agit de l'observation d'une conscience individuelle par elle-même mais à des fins spéculatives<sup>277</sup>. L'introspection aujourd'hui intervient dans le cadre des neurosciences où elle est devenue un objet d'étude dans une perspective de développement cérébral et de mise en relation avec les zones cérébrales concernées. Pour Alfred Binet « *l'introspection, peut-on dire, est la base de la psychologie, elle caractérise la psychologie d'une manière si précise que toute étude qui se fait par l'introspection mérite de s'appeler psychologique, et que toute étude qui se fait par une autre méthode relève d'une autre science »*<sup>278</sup>. Ainsi Stanislas Dehaene peut affirmer que « *les variations d'une personne dans ses capacités d'introspection peuvent être mises en relation avec des*

<sup>272</sup> De La Garanderie A. (1969). *Schématisme et thématisme. Le dynamisme des structures inconscientes dans la psychologie d'Albert Burloud*. Louvain, Paris, Nauwelaerts. p. 11. in Gaté J -P., Payen de La Garanderie T. (2007). *Op. cit.* p. 41.

<sup>273</sup> Avanzini G. in Gaté J -P., Payen de La Garanderie T. (2007). *Op. cit.* p. 88.

<sup>274</sup> Avanzini G. in Gaté J -P., Payen de La Garanderie T. (2007). *Idem*.

<sup>275</sup> Gaté J -P., Payen de La Garanderie T. (2007). *Op. cit.* p. 77.

<sup>276</sup> De La Garanderie A. (1989). *Défense et illustration de l'introspection*. Paris, Editions du Centurion.

<sup>277</sup> Dictionnaire historique de la langue française (2012). *Op. cit.* p. 1762.

<sup>278</sup> Dehaene S. (2010). Introspection et métacognition : les mécanismes de la connaissance de soi. *Cours au collège de France 2010-2011*. p.316.

[http://www.college-de-france.fr/media/stanislas-dehaene/UPL2459176694857019989\\_dehaene.pdf](http://www.college-de-france.fr/media/stanislas-dehaene/UPL2459176694857019989_dehaene.pdf) [Consulté le 03/02/2013].

*variations d'organisations cérébrales. C'est pourquoi ces recherches aujourd'hui sur le plan psychologique changent les conceptions au niveau des pratiques psychologiques que ce soit au niveau développemental et différentiel* »<sup>279</sup>. La recherche actuelle démontre la complexité des fonctions métacognitives et la diversité des systèmes cérébraux concernés. Elle exploite également ces découvertes dans le cadre de la recherche sur la métacognition. Cependant, l'introspection demeure un objet d'étude, une opération mentale « dont les mécanismes et les limites restent à élucider »<sup>280</sup> dans le cadre de la différence individuelle. Nous ne rentrerons pas plus dans le détail ici, mais il faut retenir que l'introspection a un statut scientifique.

Antoine de La Garanderie aborde l'introspection à des fins pédagogiques. Pour le pédagogue « *Toute l'observation introspective est de nature psychologique, mais les propositions qu'on en retire pour la réussite de tout le monde sont de nature pédagogique* »<sup>281</sup>. Sa conception de l'introspection va se développer et se préciser. Ainsi, l'introspection à visée pédagogique est « régressive » (2009). Son « *sens temporel* » est le passé du « *phénomène de conscience* ». Elle permet ainsi d'atteindre « *les éléments constitutifs de la pensée humaine* »<sup>282</sup>. Aussi dans sa dimension phénoménologique, l'introspection régressive est à visée « eidétique » (de *eidētikos* qui en grec tardif signifie « *qui concerne la connaissance* »<sup>283</sup>); visant uniquement les éléments constitutifs de sens dans le but de « *faire émerger le sens qui les habite* »<sup>284</sup>. Aussi, l'introspection dans ce contexte présente une triple dimension : de méthodologique (à propos d'une observation sur la tâche à effectuer), elle devient régressive en interrogeant le passé du sujet puis eidétique en portant sur l'essence même du sujet, la connaissance de Soi. Si le concept d'introspection a évolué dans sa définition, il n'en est pas moins un instrument d'observation de la pensée intrinsèque du sujet. A. de La Garanderie a pu, par une introspection régressive et personnelle puis individuelle auprès d'élèves, établir des définitions descriptives des activités mentales. Il a pu également observer des processus préférentiels ; variant d'un individu à l'autre. Aussi affirme-t-il que « *l'échec scolaire, l'échec dans l'apprentissage ou dans l'adaptation aux tâches découlent à 80% de causes mentales qu'une analyse introspective méthodique décèle* »<sup>285</sup>. Si dans un premier temps, il donne à l'instrument introspectif un caractère cognitif, il n'exclut cependant pas, dans les années 90, un rôle possible au niveau de l'affectif. Ainsi « *dans les manifestations les plus hautes de la pensée (...) l'introspection va rencontrer des expressions affectives qui ne sont pas sans influencer sur leur orientations, ni sur les formes qu'elles peuvent revêtir* »<sup>286</sup>. Il aurait ainsi anticipé les domaines de recherche au niveau de l'introspection psychologique.

De cette réflexion est né le « dialogue pédagogique » « *invention indispensable à la conduite de l'action* »<sup>287</sup>. Il a « *pour but de rendre consciente, tant pour l'élève que pour l'enseignant, la réalité mentale qui constitue le domaine de ce que nous désignons par l'expression de « pédagogie implicite* »<sup>288</sup>. Le rôle de

---

<sup>279</sup> *Idem.* p. 325.

<sup>280</sup> *Idem.* p. 318

<sup>281</sup> De La Garanderie A. (1989). *Op. cit.* p. 168.

<sup>282</sup> De la Garanderie A. in Gaté J. -P. Payen de La Garanderie T. et all (2009). *Vocabulaire de la Gestion Mentale*. Lyon, Chronique sociale. p. 89.

<sup>283</sup> Dictionnaire historique de la langue française. (2012). *Op. cit.* p. 1138.

<sup>284</sup> De La Garanderie A. in Gaté J. -P. Payen de La Garanderie T. et all (2009). *Op. cit.* p. 89.

<sup>285</sup> *Idem.* p. 14.

<sup>286</sup> *Idem.* p. 18.

<sup>287</sup> Avanzini G. in Gaté J -P., Payen de La Garanderie T. (2007). *Op. cit.* p. 85.

<sup>288</sup> De la Garanderie A. (1996). *Le dialogue pédagogique avec l'élève*. Paris, Bayard Editions. p. 101.

l'enseignant est d'accompagner le jeune dans une conscientisation de l'implicite mentale, « *l'esprit de la méthode étant de renseigner l'élève afin de le rendre apte à gérer un capital pédagogique composé d'habitudes évocatives et d'un matériel opératoire (attention, mémoire réflexion, imagination) qui est à sa disposition et dont on lui précisera le bon usage* »<sup>289</sup>. Le dialogue pédagogique ouvre l'élève à une responsabilité pédagogique qui lui est propre afin d'acquérir la maîtrise de ses processus selon son « type intellectuel »<sup>290</sup>. Ainsi « apprendre à apprendre » relève « *d'un entraînement spécifique fondé et centré sur les structures mentales personnelles* »<sup>291</sup>. La Gestion Mentale concerne donc la formation de l'élève dans une perspective d'éducabilité cognitive et plus largement d'éducabilité de la personne « *tant il est vrai que l'intelligence n'est pas une fonction isolée mais anime et sous-tend la personnalité tout entière* »<sup>292</sup>. Ainsi l'intelligence est éduicable. Dans *Pour une pédagogie de l'intelligence*, Antoine de La Garanderie rejette la « réification de l'intelligence ». L'enseignant doit parier sur les ressources de l'élève, « *penser qu'il a des moyens, que son devoir est de l'aider à les détecter pour qu'il puisse s'en servir* »<sup>293</sup>. L'influence rogérianne est certaine. La Gestion Mentale dans la pratique du dialogue a beaucoup emprunté aux principes de Carl Rogers, notamment l'écoute active et l'empathie<sup>294</sup>. Ainsi l'enseignant, loin de toute posture innéiste traditionnelle, devient médiateur<sup>295</sup> ; adoptant une posture formatrice dans le but d'éduquer l'élève à la connaissance de Soi. L'intelligence se découvre et s'accroît en la travaillant<sup>296</sup> !

### 3.2.3. La praxie et ses limites

La philosophie et la psychologie entendent par praxie l'« *activité physiologique et psychique ordonnée à un résultat* »<sup>297</sup>. En Gestion Mentale, la praxie désignerait « *la nécessité pour la conscience d'effectuer un geste pour atteindre le sens du savoir* »<sup>298</sup>. Ainsi une gestuelle cognitive existe autour de l'attention, de la mémorisation, de la compréhension, de la réflexion et de l'imagination créatrice ; chaque geste ayant une structure cognitive spécifique et enseignable. Et par ailleurs, « *la capacité de la conscience de pouvoir gérer de façon autonome des expressions mentales* »<sup>299</sup> ou « évocations » de nature verbale, auditive, visuelle, olfactive, tactile, ou gustative. Elles se concrétisent dans des habitudes évocatives que le sujet peut conscientiser afin de faciliter ses apprentissages.

Les outils fondamentaux<sup>300</sup> de la théorie l'inscrivent dans un rapport à la connaissance. Ainsi la pédagogie de l'acte de connaissance passe par une quête de sens. En d'autres termes, « *tout l'art de la pédagogie du sens consiste à rendre possible la rencontre entre les vécus de sens de l'apprenant et le sens institué du*

<sup>289</sup> *Idem*. p. 113.

<sup>290</sup> Avanzini G. in Gaté J-P., Payen de La Garanderie T. (2007). *Idem*.

<sup>291</sup> Avanzini G. in Gaté J-P., Payen de La Garanderie T. (2007). *Op. cit.* p. 86.

<sup>292</sup> Gaté J. -P. Payen de La Garanderie T. et all (2009). *Vocabulaire de la Gestion Mentale*. Lyon, Chronique sociale. p. 27.

<sup>293</sup> De La Garanderie A. (1990). *Pour une pédagogie de l'intelligence*. Paris, Editions du Centurion. p. 59.

<sup>294</sup> Lecocq Y. (2011) *Les Changements suscités chez les enseignants de lycée général par les formations en Gestion Mentales*. Master 2 professionnel. Université de Rouen. <http://fr.calameo.com/read/00183585694cefedd294e?authid=gwxcJBqgNiV5> [Consulté le 15/04/2014]

<sup>295</sup> De La Garanderie A. (1999b). *Apprendre sans peur*. Lyon, Chronique sociale. pp. 19-36.

<sup>296</sup> Avanzini G. in Gaté J-P., Payen de La Garanderie T. (2007). *Idem*.

<sup>297</sup> Dictionnaire historique de la langue française. (2012) p. 2756.

<sup>298</sup> Gaté J. -P. Payen de La Garanderie T. et all (2009). *Op. Cit.* p. 37.

<sup>299</sup> *Ibid.*

<sup>300</sup> De La Garanderie A. (2006). *Op. Cit.* pp. 50-70.

*savoir* »<sup>301</sup>. Pour Antoine de La Garanderie le sens doit être vécu comme signification et comme sensation dans une dimension phénoménologique. L'homme doit « *vivre le sens par le corps et par la pensée* »<sup>302</sup>. Si le sens est premier, le champ dans lequel il se déploiera est aussi identifiable. Par l'analyse du vécu individuel, le cadre de la connaissance ou « lieu de sens » peut être espace, temps ou mouvement. S'inscrire dans ce cadre, c'est se mettre en « projet de faire ». Le projet est donc nécessaire à l'acte de connaissance. Il initie une motilité ; soit une mise en route volontaire.

Des gestes techniques sont identifiables dans ce contexte :

- L'acte perceptif fait appel aux cinq sens de l'homme (visuel, auditif, tactile, olfactif et gustatif) et se déclenche suite à un stimulus externe qui provoque une sensation qu'on perçoit ; soit la mise en activité de ces derniers. La perception aboutit à la reconnaissance et l'identification de l'objet perçu. Aussi privilégie-t-on l'un plus que les autres<sup>303</sup>.
- L'attention est « *le geste mental grâce auquel on fait exister en images visuelles, ou en paroles qu'on se dit à soit même, ce qu'on perçoit* »<sup>304</sup>.
- La mémorisation est « *le geste mental par lequel on fait exister dans un imaginaire d'avenir ce qu'on entend conserver* »<sup>305</sup>.
- La compréhension est « *le geste mental par lequel on a l'intuition du sens de ce que l'on regarde, de ce qu'on lit ... Pour cela des rapports de comparaison se construisent autour de l'objet de perception et le déjà vécu* »<sup>306</sup>.
- La réflexion est « *le geste mental par lequel des acquis culturels vont pouvoir servir à la compréhension d'une situation plus ou moins complexe, théorique ou pratique* »<sup>307</sup>.
- L'imagination créatrice est « *le geste mental par lequel on regarde, on écoute, on perçoit le monde afin d'évoquer ce qui peut être découvert ou inventé et qui demeurerait jusqu'à présent caché* »<sup>308</sup>.

Chacun de ces gestes a une structure précise et peut être enseignés de façon approfondie à l'apprenant, afin de lui permettre de maîtriser ses propres processus cognitifs. En d'autres termes, le geste mental peut être défini comme « *le geste physique, il se développe dans le temps et l'espace. Il a un commencement, une structure et se poursuit jusqu'à une fin, explicitement ou implicitement visée. Il repose sur un projet de sens et s'actualise au moyen des évocations mentales qui sont liées aux habitudes de fonctionnement du sujet* »<sup>309</sup>. L'apprenant peut donc conscientiser au moyen de l'introspection régressive son usage des gestes mentaux, certains étant dominants dans ses stratégies, d'autres négligés. Il peut ainsi exprimer l'itinéraire mental qu'il privilégie.

Les évocations mentales sont une des composantes essentielles de la Gestion Mentale et la notion la plus connue au sein du monde pédagogique. Elles sont à l'origine de son association à la pédagogie

---

<sup>301</sup> *Idem.* pp. 70-71.

<sup>302</sup> *Ibid.*

<sup>303</sup> Gaté J. –P. Payen de La Garanderie T. et all (2009). *Op. Cit.* p. 58.

<sup>304</sup> De La Garanderie A. (1989). *Op. cit.* p. 9.

<sup>305</sup> *Ibid.*

<sup>306</sup> *Idem.* p. 10.

<sup>307</sup> *Ibid.*

<sup>308</sup> *Idem.* p. 11.

<sup>309</sup> Gaté J. –P. Payen de La Garanderie T. et all (2009). *Op. Cit.* p. 28.

différenciée<sup>310</sup>. L'évocation est une image mentale spécifique à la personne et qui est issue de la perception. Il s'agit à la fois d'un objet mental et d'un processus. Elle oriente la pensée et la rend manipulable. Elle s'exprime sous forme d'images mentales concrètes ou abstraites, par des symboles ou des ressentis. Ces images mentales sont fixes ou mobiles, colorées ou non. Elles sont spontanées ou dirigées et accessibles par l'introspection. Elles engendrent des habitudes évocatives propres à la personne d'ordre visuel, auditif, verbal ou tactile. Elles ne se réduisent cependant pas uniquement à leur nature et ont d'autres distinctions constitutives d'une « palette évocative » en lien avec le cadre (espace, temps et mouvement), le codage en première personne (en référence à soi) ou en troisième personne (distancié de soi), ou des paramètres d'appuis (le concret, les codes, les liens logiques, imaginaires)<sup>311</sup>. Elles constituent les habitudes évocatives du sujet à un moment donné et peuvent évoluer et s'enrichir. Aussi sont-elles éducatives ; soit quotidiennement dans le cadre de la classe par l'enseignant, soit au cours de la réalisation d'un profil pédagogique par un intervenant, formé à la Gestion Mentale. Cette démarche étant la nôtre, elle est l'objet de notre recherche.

Le profil pédagogique en Gestion Mentale diffère dans sa conception de celui développé par Ph. Meirieu au niveau de la didactique<sup>312</sup>. Ce dernier intègre dans sa définition du profil celle de la Gestion Mentale qu'il conçoit comme une théorie de la psychologie introspective à partir des évocations mentales (auditives et visuelles). Dans *Les profils pédagogiques* (1980), Antoine de La Garanderie aborde certes le profil sous cet angle mais il est aussi influencé par la conception philosophique du « profil épistémologique » de Gaston Bachelard<sup>313</sup>. Il va néanmoins rapidement évoluer autour de la notion de structure de projets de sens. Si dans *Défense et illustration de l'introspection* (1989), il définit les structures de projet de sens comme des formes évocatives, dans *Comprendre les chemins de la connaissance* (2002), il écrit à propos des actes de connaissances : « avec le terme de « sens », on est au niveau qui convient pour les désigner par leur « essence », c'est-à-dire ce qu'ils sont. (...) tout acte de connaissance procède d'un projet de sens, qui peut lui procurer son bon sens. (...) Faute de renseigner l'élève sur les projets de sens qui doivent réguler les actes de connaissances, celui-ci échoue à les bien utiliser, parce qu'il ne conçoit pas qu'il ait à s'en donner »<sup>314</sup>. L'apport de la phénoménologie dans les années 90 se retrouve dans ces lignes. Ainsi une analyse phénoménologique et descriptive des actes de connaissance est possible<sup>315</sup>. L'apprenant par ailleurs ne doit pas « avoir des projets » mais « être en projet » pour un avenir. Cette notion ouvre le champ de l'affectif et pour faire simple de la motivation<sup>316</sup>. Le projet de sens en conséquence « est à la fois la dynamique et l'horizon des actes de connaissances »<sup>317</sup>. Pour Antoine de La Garanderie, la personne doit être en projet de recherche de sens. Afin que le savoir soit acquis, il faut une « volonté de l'acquérir » qui se traduit par un besoin de connaissances chez l'être humain. Les projets de sens sont en conséquence

<sup>310</sup> Pourtois J. P. et Desmet H. (2012). *Op. cit.* p. 249.

<sup>311</sup> Evano C. (1999). *La Gestion Mentale : un autre regard, une autre écoute en pédagogie*, Paris, Nathan. pp. 108-151.

<sup>312</sup> Meirieu Ph. (1987). *Apprendre ... oui, mais comment*, Préface de G. Avanzini, Issy-les-Moulineaux, 22<sup>ème</sup> édition, 2010. p. 189.

<sup>313</sup> Gaté J.-P., Payen de La Garanderie T. (2007). *Op. cit.* pp. 56-57.

<sup>314</sup> De La Garanderie A. (2002). *Op. cit.* p. 20.

<sup>315</sup> Gaté J.-P., Payen de La Garanderie T. et all (2009). *Op. cit.* p. 9.

<sup>316</sup> La structure et les étapes de la motivation dans la perspective de la Gestion Mentale sont détaillées dans : de La Garanderie A. (1996). *La motivation*. Paris, Bayard Editions.

<sup>317</sup> Gaté J.-P., Payen de La Garanderie T. et all (2009). *Op. Cit.* p. 63.

nécessaires pour que la Connaissance existe. Ils sont dynamiques et ont une structure spécifique pour chaque individu. Ils peuvent être répertoriés dans une typologie<sup>318</sup> sous la forme de couples ; le sujet privilégiant l'un des deux pôles répertoriés et établissant dans une situation d'équilibre une dialectique avec son opposé :

- Finalité / Moyens : Dans la Finalité, la motivation s'inscrit dans une fin, un résultat. Ainsi l'être humain se projette-t-il dans le futur. Intuitif, c'est par la concrétisation d'un objectif qu'il mettra ensuite les moyens en action pour le réaliser. La finalité peut-être bloquante lorsqu'elle semble inaccessible. Elle est aussi précipitante lorsqu'il s'agit d'évacuer une tâche obligatoire. En générale, le sujet est très organisé et anticipe dans le temps ses réalisations. La pensée dans les Moyens se positionne dans le présent et sur l'existant. Pour que les éléments structurants de la réflexion s'articulent entre eux, le sentiment de nécessité immédiate et d'urgence fait office de facteur stimulant ; la finalité est « demain ». Le stress est positif chez ces personnes qui travaillent au dernier moment de préférence. Elles sont souvent très performantes en situation d'évaluation. Le risque est cependant de se perdre dans son discours ou dans sa réflexion si la finalité n'est pas clairement définie.
- Découvreur / Inventeur : Le Découvreur s'applique à faire émerger l'existence d'une présence cachée qu'il ressent comme telle. Il exprime ainsi sa créativité dans le cadre d'une théorie qui vise à faire émerger ce manque et passe en revue sa connaissance pour la confronter à ce qu'il sait être là. Son raisonnement s'appuie sur ses connaissances pour élaborer des théories originales qu'il cherchera ensuite à valider produisant à partir du connu du neuf. L'Inventeur se questionne sur l'existence d'un manque dans la réalité quotidienne. Extrêmement créatif, il cherche à faire de l'innovant c'est-à-dire créer un objet, un concept qui n'existe pas encore. Il s'inscrit dans l'originalité et peut ne pas se satisfaire du sens classique donné par la société aux choses ou aux savoirs.
- Expliquant / Appliquant : Il s'agit d'une part essentielle de la compréhension individuelle. Ce projet touche directement le raisonnement logique. Chez l'Expliquant, il s'agit de saisir le pourquoi des règles et des théories. La logique expliquante favorise l'observation et le concret avant d'aller dans l'abstraction et la procédure d'application. Pour comprendre une loi ou une théorie l'appliquant se projette dans un futur d'utilisation. Il s'intéresse aux procédures et cherche à les utiliser dans un souci d'efficacité. Ainsi privilégie-t-il le mode d'emploi, la recette, les techniques et les stratégies opératoires. C'est par l'application qu'il ira dans le concept quand ce dernier lui sera nécessaire pour résoudre un problème. Il peut avoir du mal à argumenter une théorie s'il est très appliquant.
- Auprès des Choses / Avec les Autres : Être « Auprès des Choses » impacte l'attention de la personne qui a besoin d'être en prise directe avec un objet d'enseignement (livres ...). Le rapport à l'Autre ne peut se faire également que par la médiation de l'objet.  
Être « Avec les autres » touche à l'attention de la personne qui a besoin de la médiation humaine pour avoir accès au savoir. Dans son acte d'apprentissage, il privilégie les conférences et les

---

<sup>318</sup> Cette typologie est tirée du *Vocabulaire de la Gestion Mentale* de Gaté J. -P. Payen de La Garanderie T. et all (2009). *Op. Cit.* Elle peut être traçable dans toute l'œuvre d'A. de La Garanderie.

formations à l'enseignement dans les livres ou via le net. Le rapport à l'Autre s'applique également à sa vie quotidienne en tant que cadre de vie. Il recherche la rencontre et le contact humain, préfère travailler en équipe et redoute la solitude.

- Transformateur / Reproducteur : Le Transformateur a besoin de sortir des contraintes de la règle pour trouver son équilibre. S'il s'appuie sur une base prise dans son quotidien ou sur une règle, il tend à la tordre rapidement pour exprimer sa créativité. Tout acte reproductif l'amène à s'ennuyer rapidement. Le Reproducteur évolue dans le stricte cadre de la règle établie qui le conforte dans sa production. Souvent analytique, il est très rigoureux. Il s'applique à suivre pas à pas les étapes qui lui ont été données. Sans méthode spécifique, il peut se retrouver paralysé dans son action.
- Conquérant / Témoin : Le Conquérant apprend directement en prise avec une réalisation. La théorie magistrale l'ennuie. Et il ne se sent bien qu'agissant. Il éprouve le besoin d'appréhender l'objet, de le manipuler et de se l'approprier personnellement. Il n'apprécie guère dans un premier temps de se voir recommander des façons de faire autres que la sienne et peut se réfugier dans l'émotivité sous la pression. Le Témoin de sens éprouve le besoin d'être fidèle à la théorie apprise. Il ne se lance dans une réalisation que s'il la connaît. La théorie magistrale est nécessaire à tout acte de production. Rassuré par l'acquisition d'un savoir, il devient agissant. La découverte par la pratique peut lui faire perdre sa confiance en soi.
- Problématiser / Argumentateur : Le Problématiser utilise les données perçues dans une problématique et développe ses hypothèses dont il imagine des solutions. Il crée ainsi de nombreux liens et tend à avoir une culture générale souple.  
Dans sa perception, l'Argumentateur filtre les données pour renforcer une argumentation. Il crée des liens entre des éléments existants pour renforcer sa justification. Il apprécie particulièrement les démonstrations et recherche le débat. Dans l'excès, il peut faire preuve de rigidité dans son argumentation et manquer de souplesse sur le plan culturel.
- Opposant / Composant : L'Opposant éprouve le besoin de se faire ses propres idées et se heurte ainsi à la pensée de l'Autre en premier lieu. Très bon en analyse, il construit sa pensée sur le détail, la difficulté ou l'exception. Il peut être amené à rechercher des positions originales ou extrêmes. Pour trier dans sa logique, il procède par élimination pour aboutir à une solution finale. Il est en permanence attiré par sa propre faiblesse comme par celle d'autrui et peut se sentir en état d'infériorité vis-à-vis de l'Autre. La gestion de l'erreur est cependant son moteur alors que très souvent il se sent paralysé par la peur d'en faire. Le Composant fait sien le point de vue de l'Autre en l'imitant. Il procède par similitude, comparaison et associations d'idée dans sa quête du juste, avant de faire preuve d'initiatives plus personnelles. Il ne s'inscrit pas dans le conflit qu'il va chercher à éviter le plus souvent possible. Il cherche avant tout à comprendre l'Autre et utilise ce rapport pour construire son identité.
- Recordman / Compétiteur : Le Recordman éprouve le besoin de se dépasser constamment. La contre-performance le bloque et le renvoie dans son émotionnel. Il éprouve le besoin de se surpasser par la perfection de ses actes et se maintient ainsi sous pression. D'une façon générale, il recherche

la limite de ses capacités et de ses qualités. Le Compétiteur éprouve le besoin de battre l'Autre. Il s'inscrit dans une classification. Le rang obtenu lui sert de référence. Il joue pour gagner. C'est dans la compétition qu'il peut repousser ses limites, développer ses capacités et élaborer des stratégies de lutte. Il peut cependant se retrouver bloqué dans sa progression si le niveau général est trop élevé. Il préfère alors s'arrêter que poursuivre face à la difficulté. Un compétiteur doit apprendre à évaluer son adversaire et mettre les moyens en place pour le battre avant de se confronter à la compétition d'où la nécessité d'un entraînement préalable.

L'introspection permet de faire émerger ces projets de sens. Ils se concrétisent dans une structure personnelle dont les éléments interagissent entre eux. Le respect de ses processus de sens favorise un équilibre cognitif et conatif<sup>319</sup> chez la personne. Dans le cas contraire, elle est amenée à se sur-adapter ; c'est-à-dire à investir un projet de sens opposé au sien. Dans une rupture d'équilibre autre, le sujet peut-également surinvestir un projet au détriment des autres. Une connaissance de sa structure interne permet ainsi de mieux se comprendre tout en respectant l'Autre. En outre, la richesse de cette structure, et la priorité donnée par le jeune à un ou plusieurs des éléments constitutifs de celle-ci, fait qu'elle est unique et propre au sujet. En conséquence, le Profil Pédagogique, constitué par les habitudes évocatives, l'interaction des gestes mentaux et la structure des projets de sens, ne permet pas d'établir une typologie de profils mais seulement de retenir des tendances. Il faut aussi rappeler que le Profil Pédagogique est réalisé pour le sujet qui accepte de s'introspecter. Il s'agit donc d'une découverte de Soi.

Dès lors, un profil vise à décrypter une intelligence au travers des compétences et des savoirs d'un individu. Si les stratégies scolaires chez un jeune sont à considérer, les activités extra-scolaires aussi. Il tend à déterminer les processus tant cognitifs que conatifs que développe un sujet au cours de sa vie, mais est établi à un moment précis de celle-ci. Il exprime un potentiel en cours de développement et ne fige nullement le jeune dans le temps. D'autres caractéristiques sont susceptibles de s'installer ultérieurement en fonction du cadre dans lequel il évoluera. Il s'agit donc d'une prise de conscience de la personne sur ses démarches intellectuelles. Le Profil Pédagogique implique une recherche introspective réalisée dans le cadre d'un Dialogue Pédagogique qui nécessite écoute et guidance. Une des deux finalités d'un profil jeune est d'aller à la rencontre de soi afin de verbaliser des approches méthodologiques et une intelligence qualitative. L'objectif de ce « bilan pédagogique » est de permettre au sujet de mieux se connaître, de remettre en question ses façons de faire et d'en tester de nouvelles, plus personnelles. La seconde est d'apporter un diagnostic sur des difficultés d'apprentissage possibles afin de proposer des aides spécifiques ou des remédiations dans la perspective de choix scolaires. Cette approche a ainsi comme objectif implicite la recherche d'un équilibre personnel chez l'enfant et le jeune.

Comme l'a démontré Y. Lecoq<sup>320</sup>, les critiques sur cette conception pédagogique sont de trois ordres. Certaines sont dues à une mauvaise connaissance de la Gestion Mentale par leurs auteurs. C'est le cas de la confusion faite généralement entre codage mental et besoin perceptif d'une part. Ainsi Alain Lieury a pu écrire que pour A. de La Garanderie « *l'échec scolaire surviendrait lorsque l'enseignement serait surtout*

---

<sup>319</sup> Selon M. Reuchlin. *Supra*.

<sup>320</sup> Lecoq Y. (2011). *Op. cit.* pp. 17-22.



visuel pour un élève auditif ou inversement »<sup>321</sup>. Or l'image mentale ou évocation « n'est ni un simple prolongement de l'activité perceptive ni une copie dormante d'expériences antérieures, mais une construction symbolique du sujet »<sup>322</sup>. D'autres relèvent de la réduction à la simple distinction entre auditif-visuel<sup>323</sup>. Ainsi l'évocation est ramenée à la personne et l'enferme dans cette dualité typologique. Par ailleurs, la Gestion Mentale a aussi été réduite par la critique à une simple méthode de mémorisation ou à un examen de conscience. Une confusion entre gestes mentaux et évocations est aussi observable dans les *Cahiers Pédagogique* (2000). Nous ne reviendrons pas sur ces critiques qui sont généralement non fondées. D'autres critiques ont influencé la recherche d'Antoine de la Garanderie. Le reproche lui a été fait de ne pas tenir compte de l'aspect corporel ; au niveau des images comme des perceptions. Aussi dès 1990, il introduira les évocations tactiles à la Gestion Mentale. Son travail aboutira à la publication en 2006 de *Renforcer l'éveil au sens* où il aborde cette question dans sa complexité. Si Philippe Meirieu dresse un bilan plutôt positif de la Gestion Mentale dans les années 80<sup>324</sup>, il relève cependant le risque de gestion technocratique des différences qui visent « à déduire de la nature attestée de l'individu ses besoins en matière de contenus et de méthodes et, par-là, sa trajectoire intellectuelle et sociale »<sup>325</sup>. Aussi insiste-t-il sur le risque de « parvenir à une typologie des actes mentaux (...) ou à un programme linéaire dans lequel seule la variable temps sera prise en compte (...) ou bien vouloir prendre en compte toutes les différences »<sup>326</sup> ; rendant sans limite le projet poursuivi par l'éducateur. Antoine de La Garanderie va ainsi recentrer sa réflexion sur le Profil Pédagogique et la capacité de l'individu à évoluer dans sa structure de sens.

La troisième catégorie de critiques découle de différences épistémologiques entre les conceptions de la recherche en psychologie cognitive et la Gestion Mentale. La conception cognitive autour de la structure modulaire<sup>327</sup> ou systémique du fonctionnement mental ainsi que la validité de la méthode introspective<sup>328</sup>, engendrent des débats sans fin sur le sujet. Nous avons montré le lien entre psychologie et pédagogie, or nous considérons la Gestion Mentale dans sa dimension pédagogique dans le cadre de l'éducabilité du haut-potentiel. C'est pourquoi, il nous est apparu nécessaire d'aborder dans ce contexte la praxie ainsi que les critiques qui lui sont faites. En effet, nous souhaitons étudier l'application de la Gestion Mentale sur le HPI dans le cadre du Profil Pédagogique, mais non sans en avoir clarifié auparavant le champ d'action.

<sup>321</sup> Lieury A. (1990). Auditifs et visuels : la grande illusion. *Cahiers Pédagogiques*, 287. Octobre 1990. p.62 in Lecocq Y. (2011). *Op. cit.* p. 19.

<sup>322</sup> Greblote E. (1994). *Images mentales et stratégies d'apprentissages*. Paris, ESF. p. 112 in Lecocq Y. (2011). *Idem*.

<sup>323</sup> Verneyre M. (1995). L'iceberg de la Gestion Mentale, in Gardou C. (1995). *La Gestion Mentale en question*. pp. 21-34, Toulouse, Erès.

<sup>324</sup> Lecocq Y. (2011). *idem*.

<sup>325</sup> Meirieu Ph. La pédagogie différenciée : Enfermement ou ouverture ? pp. 10-11. <http://www.meirieu.com/ARTICLES/pedadif.pdf> [Consulte le 29/12/3013]. Voir également sur la question Meirieu Ph. (1995). *Op. cit.* p. 124.

<sup>326</sup> *Ibid.*

<sup>327</sup> La théorie de l'emboîtement des mémoires d'A. Lieury en étant un exemple.

<sup>328</sup> Greblote E. (1995). In Gardou C. (1995). *La Gestion Mentale en question*. Toulouse, Erès. p. 43.

### 3.3. Application de la Gestion Mentale au HPI : Penser l'éducabilité du haut potentiel

#### 3.3.1. Scolarisation du haut potentiel : l'École idéale ?

Sur une interrogation André Giordan ouvre le débat : « *l'école peut-elle permettre à cet enfant d'élaborer un savoir qui le situe, notamment, dans le monde en mutation ?* »<sup>329</sup>. Au regard de la singularité du haut potentiel, des modèles innovants seraient à définir<sup>330</sup>. Giordan propose donc un projet global au niveau du collège : « *le socle sur lequel repose ce "collège de la différence"*<sup>331</sup> *est l'apprendre et non plus l'enseignement* ». L'autodidaxie est au cœur de la formation et se concrétise dans des travaux personnels accompagnés ou en petits groupes au sein de « *studiolos* » ; s'y associent des séminaires, des conférences, des ateliers ou des projets. L'évaluation serait libre à la demande des élèves, et révisable suite à la correction des erreurs. Ainsi l'erreur est constructive et vise à établir l'élève dans sa différence. La fonction de l'enseignant est « *de susciter, motiver, concerner* »<sup>332</sup>. Il se doit d'utiliser toutes les méthodes à sa disposition, issues des différents modèles éducatifs pour répondre à la complexité de l'élève ; entre acquisition des savoirs et respect de la personnalité individuelle. Il peut également faire office de médiateur entre le jeune et le savoir, à la demande. La classe n'est plus, et le parcours scolaire serait personnalisé au rythme du jeune. Elle est remplacée par « *une équipe de référence* » de quinze élèves. Concrètement, le temps scolaire est découpé en fonction du rythme de l'élève dans ses acquisitions et au niveau de ses choix : temps des acquisitions, temps des initiations et des approfondissements, temps des échanges, temps du soutien et du tutorat. Dépasser l'enseignement classique et « *apprendre à vivre* » est devenu un impératif. : « *Désormais, il faut comprendre l'autre différent, gérer des conflits, changer son regard sur le monde ... c'est-à-dire faire de l'anthropologie* »<sup>333</sup>. Introduire des « *savoirs organisateurs* » comme la systémique ou la modélisation *etc.* mais également les techniques de gestion du stress, le fonctionnement de l'apprendre, la gestion du cognitif. En définitive, « *l'élaboration du savoir est un cheminement personnel qui doit être facilité par un contexte collectif* »<sup>334</sup>. Ainsi, les caractéristiques psychologiques du haut potentiel<sup>335</sup> trouveraient à s'épanouir dans un cadre pédagogique adapté. Si le projet est intéressant dans la conception, à la fois innovant et faisant appel à une pluralité de pédagogies adaptées à la situation du haut potentiel, il paraît cependant utopique dans l'état actuel des institutions.

En Suisse, l'École La Garanderie<sup>336</sup> est une initiative originale qui s'adresse aux enfants à haut potentiel, âgés de 6 à 16 ans. Elle n'est pas le fait du pédagogue mais d'un groupe d'enseignants qui adhère à la pédagogie de la Gestion Mentale<sup>337</sup>. Néanmoins, nous nous sommes penchée sur leur conception de l'enseignement en raison de la dualité haut-potentiel-Gestion Mentale. Fondée en 1997 à Lausanne, elle propose d'une part un programme d'études spécifiques à chacun autour d'un parcours individuel dont les

<sup>329</sup> Giordan A. in Giordan A. et Binda M. (2006). *Comment accompagner les enfants intellectuellement précoces*. Collectif, Paris, Delagrave Edition.

<sup>330</sup> Giordan A. & Saltet J. (2012). De l'internat d'excellence de Montpellier ... à l'école de la différence. *A.N.A.E.* 119, p. 440.

<sup>331</sup> *Idem.* p. 441.

<sup>332</sup> *Ibid.*

<sup>333</sup> *Idem.* p. 443.

<sup>334</sup> *Idem.* p.441.

<sup>335</sup> *Supra.*

<sup>336</sup> <http://www.garanderie.com/enfants-haut-potentiel.php>

<sup>337</sup> Antoine de La Garanderie ayant explicitement formulé son accord sur le principe de l'école et son fonctionnement.

objectifs sont déterminés à l'avance. D'autre part, « l'apprendre à apprendre » fait partie de l'enseignement obligatoire ; tous les enseignants ayant reçu une formation à la Gestion Mentale dans ce contexte. Le mode de recrutement des élèves se fait sur entretien ; un stage d'une semaine vient infirmer ou confirmer la décision d'acceptation. Le projet pédagogique de l'établissement affiche quatre axes de formation pour l'élève : apprendre les gestes mentaux, être accompagné dans la découverte de ses moyens d'apprendre, être entraîné à utiliser et enrichir ses stratégies, bénéficier d'entretiens personnels réguliers pour améliorer ses techniques de travail. Cela se concrétise par un enseignement personnalisé dans des classes de quatorze élèves maximum. Le plan d'étude y est individualisé. Les programmes sont présentés sous la forme de modules, et gérés en plan de travail, à l'initiative des élèves ; l'enseignant jouant un rôle d'accompagnateur et de régulateur dans la démarche du jeune, fixant avec celui-ci des objectifs raisonnables. Les nouvelles technologies sont employées dans ce cadre afin de permettre une meilleure organisation, ainsi que l'accès à de multiples sources d'information. Le « sas pédagogique » a pour but d'aider le jeune haut potentiel en trop grande difficulté, à la demande de l'enseignant, des parents ou de l'élève lui-même. Il bénéficie ainsi d'une aide individuelle pour une remise à niveau. Enfin des ateliers<sup>338</sup> sur « l'apprendre à apprendre » en collectif ou en individuel, des ateliers de robotiques (LEGO Mindstorms) et des études dirigées sont proposés au jeune. S'il le souhaite, il peut également réaliser son Profil Pédagogique au cours de séances allant de deux à cinq heures. « *Lors de ces entretiens, le portrait cognitif de la personne est défini. Au moyen d'un dialogue dirigé, le sujet prend conscience de ses propres structures mentales et des projets de sens qu'il mobilise pour penser. La finalité du profil pédagogique consiste en une « rencontre cognitive avec soi-même»* »<sup>339</sup>. Cette notion propre au Profil Pédagogique en Gestion Mentale n'a donc pas de visée technocratique. Les parents peuvent également recevoir une formation en Gestion Mentale.

Il se pourrait que cette initiative au niveau de l'enseignement du haut potentiel concrétise sur le terrain la réflexion d'A. Giordan sur la transformation de l'Ecole pour l'inclusion du haut potentiel. Nous n'avons cependant pas pu réunir de documentation sur le sujet autre que celles présentées par le site internet de cet établissement. Nous aurions voulu approcher des élèves et des enseignants. Une étude approfondie sur les plans sociologiques et anthropologiques serait en effet souhaitable afin de mieux cerner les résultats de cette structure et du mode d'enseignement au niveau de la population des hauts potentiels. Elle n'en demeure pas moins la seule expérience de cet ordre<sup>340</sup> et pourrait nourrir la réflexion en ce qui concerne la scolarisation du haut potentiel.

### **3.3.2. Développement cognitif, éducatibilité et Gestion Mentale : réflexions sur les HPI**

Si le haut potentiel intellectuel est caractérisable par son hétérogénéité, son aspect multidimensionnel et la nécessité de développer son potentiel, faut-il penser différemment sa scolarité ? En effet, le modèle traditionnel magistral, nous l'avons constaté génère plus d'échecs que de réussites au niveau de cette

---

<sup>338</sup> Il s'agit d'un coût supplémentaire à la scolarité.

<sup>339</sup> <http://www.garanderie.com/profils-entretiens-pedagogiques.php> [Consulté le 16/08/2014].

<sup>340</sup> En France, des écoles, collèges et lycées, hors contrat, scolarisent ce jeune en adaptant à l'enseignement classique un mode pédagogique de leur choix. Nous n'avons cependant pas relevé d'approche en lien avec la Gestion Mentale dans leur programme.

population. La dimension psychologique autour de la notion de variabilité intraindividuelle interpelle la pédagogie et *vice versa*.

Nous faisons nôtre le propos de Ph. Perrenoud sur le concept d'individualisation. En effet, « *La lutte contre l'échec scolaire ne consiste donc nullement à inventer une individualisation des parcours qui existe à l'état « sauvage », mais à la maîtriser, pour cesser de favoriser les favorisés et de défavoriser les défavorisés. (...) les cheminements se construisent sur plusieurs années et la maîtrise de leur individualisation passe par la mise en place de dispositifs de suivi et de régulation portant sur plusieurs années consécutives* »<sup>341</sup>. Il ne s'agit pas d'individualisation de l'enseignement mais d'individualisation des parcours de formation car « *apprendre est une activité fort capricieuse qui exige une forte implication de la personne qui doit donc avoir du sens, si possible au-delà de la simple conformité aux attentes de l'autre* »<sup>342</sup>. L'élève apprend à son rythme en suivant ses propres schèmes de pensée. Or les enseignants ne peuvent qu'aménager des situations didactiques. En outre, pour un élève en difficulté « *il n'y a plus de méthode assurée ; le rapport au savoir, le découpage des contenus, les séquences d'apprentissages devraient être reconstruites en fonction d'un cas concret, dans un fonctionnement inspiré d'une démarche clinique* »<sup>343</sup>. La didactique classique ne suffit plus. Penser à former le jeune devient une nécessité principale. Aussi faut-il désormais penser en capital de connaissances, en expérience de vie, en compétences, en rapport au savoir et en construction identitaire. En effet, « *s'agissant d'apprentissages supposés fondamentaux (...), on est bien loin de comprendre la diversité des modes de fonctionnement et d'apprentissage, et de savoir analyser les obstacles, les difficultés, les blocages, les erreurs pour réorienter l'action éducative* »<sup>344</sup>. Cette action éducative doit tendre désormais à constituer un corps de savoirs et de savoirs faire. Une formation qui impliquerait, selon Ph. Perrenoud, une remise en question conceptuelle sur l'individualisation, sur une élaboration de modes progressifs dans les apprentissages. Elle passerait par « *un travail en équipe pédagogique cohérente* »<sup>345</sup> sur plusieurs années et des regroupements d'élèves hors groupe classe-traditionnel ; nécessitant de concevoir des processus et des outils qui permettraient à la fois un suivi de l'élève et son orientation dans tel ou tel domaine. La recherche en éducation trouve ici des pistes nouvelles autour de la notion de compétences. Le haut potentiel en serait le premier bénéficiaire.

Or, comme l'a relevé H. Vincent, ce qui compte pour les didacticiens en général c'est plus « *le rapport du sujet au savoir qu'il peut construire, ou construire à plusieurs, que le rapport à la réception des discours* »<sup>346</sup>. Le « surdoué » a un rapport particulier à l'esprit, un esprit « organe » de compréhension. Une compréhension qui lui « *procure une jouissance propre* »<sup>347</sup>. Il a ainsi tendance à consommer de la compréhension, intérioriser et résoudre pour passer ensuite à autre chose. Une démarche qui s'oppose au fonctionnement scolaire classique et perturbe l'enseignant dans sa fonction. Aussi, faudrait-il lui apprendre le

---

<sup>341</sup> Perrenoud Ph. (1996). Où vont les pédagogies différenciées ? Vers l'individualisation du curriculum et des parcours de formation. Université de Genève. p. 15. [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1996/1996\\_32.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_32.html) [Consulté le 29/12/2013]

<sup>342</sup> Perrenoud Ph. (1995). *Op. cit.* p. 126.

<sup>343</sup> *Idem.* p. 124.

<sup>344</sup> *Idem.* p. 154.

<sup>345</sup> Perrenoud Ph. (1996). *Ibid.*

<sup>346</sup> Vincent H. (2006). *Op. cit.* p. 184.

<sup>347</sup> *Idem.* p. 182.

jugement, le questionnement sur le savoir acquis, et l'usage qu'il en fera. Il s'agit pour ce jeune d'être éduqué au savoir. En citant un extrait de *L'anthropologie d'un point de vue pragmatique* de Kant, l'auteur nous rappelle que le philosophe insistait déjà à son époque sur la question du contrôle et de la maîtrise de soi : « *La perfection intérieure de l'homme consiste en ceci : qu'il ait en son pouvoir l'usage de toute ses facultés pour le soumettre à sa volonté libre. Or, pour ce faire il est requis que l'entendement commande* ». Ainsi l'entendement, le jugement en d'autres termes, pourrait être lié à la maîtrise d'un fonctionnement mental au préalable. Enseigner ou former à ce fonctionnement pourrait ainsi permettre aux jeunes à haut potentiel de gérer leur scolarité en tenant compte de leurs besoins et de leurs particularités ; et éviter ainsi de décrocher.

Le QI n'est plus une mesure suffisante au départ en raison de l'hétérogénéité et de la variabilité des HPI. Pour Antoine de La Garanderie sa réaction aux tests « *est épidermique* »<sup>348</sup>. La théorie de l'aptitude ne fait qu'enfermer le jeune dans des résultats. Dans *Comprendre les chemins de la connaissance*, il revient sur sa démarche empirique initiale, au cours de laquelle il avait comparé les démarches intellectuelles de « cracks ». Si d'une part il y réfute l'enfermement dans un profil, il insiste aussi sur l'usage « *d'évoqués tant visuels, qu'auditifs ou de mouvements* »<sup>349</sup>. En outre, il a constaté que chez les « cracks » « *des pratiques très développées pour les éléments abstraits et symboliques, maniés avec virtuosité, à grande vitesse* »<sup>350</sup>. Certes, ces jeunes HPI étaient performants mais les observations d'A. de La Garanderie, dès l'origine de sa réflexion, portaient sur l'intelligence qualitative de ces jeunes. Il constate en outre une hétérogénéité certaine ainsi qu'un fort niveau de développement.

Les modèles développementaux et multidimensionnels sont ceux qui paraissent les plus adaptés à la situation. Pour Jacques Grégoire, le haut potentiel ne s'exprime pas toujours à un niveau maximal en raison de ses choix de vie. Autrement dit, il développera certaines de ses compétences plus que d'autres. Aussi, seuls les fruits du potentiel sont mesurable ; soit les compétences<sup>351</sup>. Dans une volonté « *d'actualisation du potentiel sous formes de compétences mesurables* »<sup>352</sup> il propose un modèle hiérarchique où le potentiel inné soumis aux conditions externes engendre des compétences. Ces dernières sont soumises à une mesure « filtre » dans le cadre des tâches demandées et des conditions de l'examen. Les performances à cet examen sont mesurables par un test de QI. En d'autres termes, le jeune HPI fait des choix qui peuvent l'amener à valoriser d'autres aspects de sa vie que l'activité intellectuelle, justifiant que son développement ne soit pas linéaire. Le terme de compétences<sup>353</sup> revient de plus en plus fréquemment dans les recherches en lien avec la bonne gestion du potentiel.

François Gagné approfondi la question dans le DMGT 2.0<sup>354</sup>. Il identifie des catalyseurs environnementaux et intrapersonnels. Ces derniers portent sur la connaissance de Soi, la Motivation et la Volition. Ils seraient un des éléments constitutifs des compétences observables. Ainsi le « savoir-être » devrait être un moyen de

---

<sup>348</sup> Gaté J –P. Payen de La Garanderie T. (2007). *Op. cit.* p. 55.

<sup>349</sup> De La Garanderie A. (2002). *Op. cit.* p. 155.

<sup>350</sup> *Ibid.*

<sup>351</sup> Grégoire J. (2012). Les défis actuels de l'identification des enfants à haut potentiel. *A.N.A.E.* 119, p. 421.

<sup>352</sup> *Ibid.*

<sup>353</sup> Nous avons retenu dans le cadre de ce travail, le concept de compétence de G. Le Boterf. Le Boterf G. (2008). *Repenser la compétence*, Paris, Groupes Eyrolles, 2<sup>ème</sup> édition (2010).

<sup>354</sup> *Supra.*

développement individuel pour le haut potentiel. Aussi, enseigner ce dernier dans une perspective formatrice de l'individu dans sa différence serait à promouvoir dans l'institution scolaire.

Pour le psychologue Jacques Lautrey, développer le potentiel impliquerait de prendre en compte les différentes formes de haut potentiel existantes et de constituer un échantillon qui sera soumis à une étude longitudinale. Ainsi « *les informations tirées d'une étude de ce genre pourraient aider à imaginer les modalités pédagogiques à mettre en œuvre pour favoriser le développement des différentes formes de potentiel intellectuel identifiées. Il resterait ensuite à mettre à l'épreuve les hypothèses sur les relations entre les différentes modalités pédagogiques et les différentes formes de potentiel auxquelles elles s'adressent* »<sup>355</sup>. Nous pensons que la pédagogie de l'éducabilité interviendrait dans ce contexte.

Dès lors, il n'est pas inenvisageable de penser que l'application de la Gestion Mentale en tant que pédagogie de l'éducabilité cognitive pourrait être une option pour le haut potentiel. En outre, cette pédagogie de la connaissance de Soi autoriserait l'usage de pédagogies complémentaires en rapport avec les besoins du jeune ; besoins tant cognitifs que conatifs, déterminables à l'issue d'un Profil Pédagogique individuel.

L'échec et le décrochage scolaire du haut potentiel intellectuel, nous ont particulièrement touchée en raison de notre profession. Or, dans le cadre de la refondation de l'école de la république, « *Le Ministère de l'Education nationale s'est fixé un double objectif : encourager la « persévérance scolaire » et faciliter le retour vers l'école des jeunes décrocheurs* »<sup>356</sup>. Dans cette perspective, nous avons donc voulu approcher la situation de cet élève sur le plan institutionnel mais aussi mieux cerner son intelligence, pour identifier l'origine de ses difficultés. A la lumière des derniers travaux publiés par la recherche, notre réflexion s'est orientée sur la question de leur « intégration » scolaire. Faut-il admettre que leurs « dysfonctionnements » soient dus à un système scolaire qui leurs soit inadapté ? L'éclairage de la psychologie différentielle confirmerait l'idée que l'intelligence de ces jeunes soit globalement hétérogène, mais aussi que celle-ci ait un caractère multidimensionnelle. Ainsi la variabilité intraindividuelle serait une constante et ferait d'un jeune HPI quelqu'un d'unique. Les travaux par ailleurs en psychologie développementale ouvrent le champ à la plasticité cérébrale et à l'idée d'éducabilité de ce potentiel. Ainsi nous pensons, en raison des recherches récentes sur les intelligences multiples, que ces jeunes pourraient « apprendre à apprendre leur fonctionnement » avec une pédagogie adaptée à leur personnalité, au-delà de l'acquisition traditionnelle des savoirs. Désormais, c'est de former à la connaissance de Soi qu'il s'agit. Nous optons donc dans le cadre de cette recherche pour une démarche à caractère anthropologique. Démarche qui a motivé notre choix méthodologique de réaliser des études de cas. Dans cette perspective, nous avons sollicité les témoignages de jeunes HPI que nous avons suivis en Gestion Mentale. Leurs parents ont également participé à cette enquête. En effet, nous souhaitons analyser leur cas sur un plan psychologique, au niveau de leur variabilité intraindividuelle, mais aussi étudier le développement de leurs capacités et de leur personnalité dans une perspective longitudinale. Notre problématique étant la suivante : la Gestion Mentale, pédagogie de

<sup>355</sup> Lautrey J. & Collectif (2009). *Op. cit.* p. 231.

<sup>356</sup> Ministère de l'Education nationale (2014). Circulaire d'orientation et de préparation de la rentrée 2014, annexe 14, n°2014-068 du 20-05-2014, *Bulletin Officiel* n°21 du 22 mai 2014. [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=79642](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=79642) [Consulté le 01/07/2014].

l'éducabilité cognitive, peut-elle aider ce jeune dans sa scolarité par une meilleure connaissance de ses processus tant cognitifs que conatifs ? En d'autre terme, celui-ci pourrait gérer, ou du moins mieux accepter, la scolarité traditionnelle ? Il s'agit donc de la difficile question de l'inclusion du jeune en classe hétérogène que nous souhaitons considérer. C'est pourquoi, nous faisons l'hypothèse que le potentiel du HPI est éduicable, avec une pédagogie adaptée. Que celle-ci, en restaurant l'estime de Soi chez ce jeune, faciliterait son insertion ou son retour au sein de l'institution classique.

## **PARTIE II : Mise en place didactique de la recherche**

Nous nous sommes investie professionnellement comme au niveau de nos recherches sur la compréhension de la différence intraindividuelle et, en conséquence, sur les pédagogies proposant une éducatibilité de cette différence. Nous avons voulu pour ce faire étudier les spécificités du haut potentiel. En outre, le contexte éducatif scolaire est une problématique qui agit parfois de façon cruciale sur cette population et qui engendre échecs si ce n'est décrochage scolaire. Ces différents facteurs sont à l'origine de notre choix méthodologique. Certes, l'axe psychologique de ce travail impliquerait une approche exploratoire et l'axe psychopédagogique, une éventuelle démarche statistique. Cependant, ces deux démarches nous apparaissent comme étant à visée généraliste avec l'objectif de dégager possiblement des phénomènes communs aux sujets étudiés à l'issue de la démarche de recherche ; phénomènes significatifs d'un comportement global d'une population. Hors, nous l'avons montré, notre réflexion vise à faire émerger, à analyser et tenter de comprendre les cas particuliers, non comme des exceptions à écarter, mais comme des caractéristiques permanentes selon une conception propre à la psychologie différentielle. Aussi avons-nous, au final, opté pour une démarche originale empruntée à la tradition ethnologique. C'est pourquoi, nous avons voulu multiplier les informations en les confrontant au sein des études de cas. Afin de faire aboutir cette recherche dans la dynamique souhaitée, nous définirons en priorité le cadre anthropologique de ce travail avec, comme objectif, d'une part de décrire notre méthodologie de recherche en spécifiant les instruments que nous avons utilisés, et 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. Méthodologie : le choix de l'étude de cas**

Etudier un cas souligne un paradoxe. Si d'une part le cas tend à décrire une singularité, d'autre part, il définit également dans son sens étymologique d'évènement (*casus* en latin) l'appartenance à une catégorie déterminée qui en justifie l'intérêt. Il est ainsi représentatif d'un domaine plus large qui gagne à être étudié. En outre, une étude implique un « *effort intellectuel orienté vers l'observation et l'a compréhension* »<sup>357</sup>. Elle sous-entend donc une action, une méthode, susceptible de faire apparaître cette singularité. L'étude de cas est donc une étude approfondie sur un ou des cas particuliers, à visée qualitative, cumulant dans la recherche en sciences sociales observation directe, participante ou non, et différentes sources documentaires autres, relatives à l'objet d'étude ; ce dernier devant être considéré à la fois dans sa dimension de temps et d'espace et dans un contexte sociale qui est à définir. Aussi, dans la perspective de ce travail, nous souhaitons clarifier le cadre et la méthodologie relative à ce type d'approche avant d'aborder les cas, objets de notre étude.

---

<sup>357</sup> Pedinielli J -L. & Fernandez L. (2011). *L'observation clinique et l'étude de cas*. Paris, Armand Colin Editeur, 2<sup>ème</sup> édition. p. 48.



## 1.1. Un cadre anthropologique

Parmi les sciences sociales, l'anthropologie occupe une place à part. Certes, l'anthropologie postule l'unité du genre humain, mais ce terme n'est cependant pas réducteur à l'homme uniquement. Si, à son origine, elle a développé son champ sur les sociétés primitives, elle s'intéresse aujourd'hui à la diversité socio-culturelle dans une perspective de réaménagement ou de réorganisation des relations interculturelles. Elle tend également à repenser la distanciation à l'autre dans un contexte de postmodernité qui se définit par un renforcement des individualismes. Ainsi l'anthropologie (du grec *anthropos* homme) se positionne autant comme une science de l'actuel que du traditionnel. Désormais il s'agirait de penser l'Autre. Elle étudie donc de façon préférentielle des unités sociales cohérentes et de faibles ampleurs qu'elles soient représentatives ou originales dans une société globale contemporaine. Nous faisons nôtre le postulat de Marcel Mauss qui, pour appréhender un phénomène social dans sa totalité, comprend et explique les éléments constitutifs de l'humain en relation avec tous les domaines de la société dans laquelle il évolue. Chaque élément isolé prenant sa signification dans un ensemble culturel et social auquel il appartient. Avec l'ethnométhodologie en tant que sociologie du savoir quotidien. Elle se construit autour de l'analyse du langage et d'une approche phénoménologique (Garfinkel 1917 – 2011, Cicourel 1928 - ). Ainsi elle permet de « saisir le sens des interactions entre individu, de débusquer les stratégies des acteurs, leur jeux, règles et normes, à travers l'activité quotidienne, les pratiques sociales ou les conversations »<sup>358</sup>. A partir de cette réorientation sociologique, l'anthropologie se redéfinit, abdiquant la notion de groupe en tant que domaine d'analyse, elle vise les actions individuelles. Le mouvement transactionaliste, basé sur la relation sociale, conçoit cette science à la suite des travaux de Bloomfield (1887 - 1949), en tant qu'anthropologie cognitive. Ainsi l'individu est-il perçu désormais à la fois comme créateur et comme agent social<sup>359</sup>. De plus, nous retrouvons dans ces conceptions de l'anthropologie l'influence de la tradition de Lev Vygotsky. En effet, ses travaux, importés de Russie et appliqués à la tradition anthropologique nord-américaine, tout en renouvelant un intérêt pour l'anthropologie de l'éducation, ont inscrit cette dernière dans une dimension à la fois culturelle, sociale et psychologique, au niveau de la pratique en éducation<sup>360</sup>.

Les courants anthropologiques européens, présentant un caractère psychoéducatif, sont issus de la tradition allemande dans ce domaine. A la suite de Christophe Wulf, ils défendent l'idée d'une anthropologie de l'éducation, sur des bases philosophiques, autour d'un concept « d'anthropologie pédagogique ». Au cœur de cette approche, un intérêt philosophique est porté à l'apprentissage en tant que révélateur de la condition humaine ; intérêt s'appuyant éventuellement sur une démarche ethnographique longitudinale<sup>361</sup>. Sur le plan philosophique, la visée est « d'une part, la critique des fantasmes d'omnipotence ou d'impuissance de la pédagogie ; d'autre part, la thématization de la tension entre la possibilité de rendre l'homme parfait et l'hypothèse contraire d'impossibilité de changer l'homme. Et de montrer ainsi les possibilités et les limites

---

<sup>358</sup> Rivière C. (1995). *Introduction à l'anthropologie*, Paris, Hachette livre, 2<sup>ème</sup> édition 1999. p. 49.

<sup>359</sup> *Ibid.*

<sup>360</sup> Anderson - Levitt K. (2006). Les divers courants en anthropologie de l'éducation. <http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2006-1-page-7.htm>

[Consulté le 07/03/2013] p. 12.

<sup>361</sup> *Idem.* p. 11.

de l'éducation et de la formation »<sup>362</sup>. Cette théorie mimétique cherche donc à déconstruire certains concepts de l'éducation au sein d'une démarche anthropologique, afin de faire émerger de nouvelles références pour penser une action pédagogique.

Wulf et ses successeurs ont été fortement influencés par les travaux du philosophe et anthropologue de l'éducation Wilhelme Von Humboldt (1867 – 1835). Selon Humboldt « *le caractère de l'homme est ce qui préoccupe son âme, ce sont ses idées, ses sentiments ses prédilections et ses résolutions, et la façon dont tout cela agit sur lui, bref, la relation et le mouvement de ses forces analysées dans leurs ensemble* »<sup>363</sup>. Ainsi celui-ci défend l'idée d'une diversité présente en chacun à l'origine de la spécificité et de la forme de chaque caractère. Une anthropologie comparée a dès lors pour but de « *reconstruire le caractère de l'homme à partir de ses énoncés et de ses comportements* »<sup>364</sup>. L'individu doit donc être compris au travers de « *son caractère singulier, ses besoins, ses points de vue et ses capacités, et non par l'Etat ou la société* »<sup>365</sup>. Saisir les traits individuels de l'homme plus que ses aptitudes extérieures sur le plan social est au cœur de sa théorie de l'éducation. L'anthropologie viserait donc à faire émerger la diversité des hommes pour mieux les comprendre autour des notions de différence et de contingence. Cela implique de considérer l'homme dans sa complexité en s'intéressant à ses différences tant sur le plan psychologique que sociologique. L'homme plus que le groupe devient un objet d'études anthropologiques. Aussi il faut percevoir dans ce cadre la détermination individuelle comme les contradictions qui le constitue. Une visée certes individuelle mais dont le but anthropologique est une compréhension synthétique autre de l'humain. Par ailleurs, « *Humboldt aspire à la perfectibilité de l'individu* »<sup>366</sup>. Pour Wulf, cette conception doit être au centre de l'éducation moderne. Elle « *renvoie au but premier de l'éducation qui est d'aider l'individu à transformer le monde extérieur qui lui est imposé ; donc l'intégrer, et le faire coexister avec le monde intérieur, et vice versa* »<sup>367</sup>. Ainsi la place de l'éducation est d'établir un pont entre deux mondes. Dans la conception défendue par C. Wulf, ce pont est rendu possible par la capacité mimétique de l'homme.

En France, les travaux de Jacques Lautrey sur la classe sociale, le milieu familial et l'intelligence (1980) bien que psychosociaux ont cependant retenu notre attention. Sa problématique de recherche se centre sur les derniers travaux de Jean Piaget à propos du phénomène biologique de régulation<sup>368</sup>. Selon Piaget, afin de maintenir un équilibre avec le monde extérieur un organisme doit établir également un équilibre dans ses échanges avec celui-ci. C'est pourquoi « *divers systèmes de régulation lui permettent de compenser les modifications de l'environnement* »<sup>369</sup> ; le système cognitif étant ce moyen de régulation mis à la disposition de l'homme ; un système permettant de compenser à *posteriori* mais aussi d'anticiper les situations. Deux processus sont ainsi en jeu : d'une part l'assimilation (dans son sens d'intégration) et d'autre part l'accommodation ; soit une modifiabilité des schèmes internes qui appartiennent en propre à un

---

<sup>362</sup> Wulf C. (1999). *Anthropologie de l'éducation*, Paris, L'Harmattan. p.7.

<sup>363</sup> *Idem.* p.45.

<sup>364</sup> *Ibid.*

<sup>365</sup> Wulf C. (1999). *Op. cit.* p.11.

<sup>366</sup> *Idem.* p.7.

<sup>367</sup> *Idem.* p. 11.

<sup>368</sup> Piaget J. (1975). *L'équilibre des structures cognitives, problème central du développement*, Paris, PUF. in Lautrey J. (1980). *Op. cit.* pp. 62-67.

<sup>369</sup> *Idem.* pp. 64-65.

individu. Bien que générale, cette théorie de l'équilibration majorante laisse entrevoir des perspectives anthropologiques au niveau des apprentissages de l'homme. Si « *l'activité de connaissance consiste pour le sujet à intégrer ces régularité à ses propres structures, à les comprendre au sens plein du terme* »<sup>370</sup>, il n'est donc pas exclu d'en faire un sujet d'étude sur le plan de l'anthropologie dans le sens où cette science étudierait les interactions entre sujet et objet, les interactions entre sous-systèmes cognitifs, ainsi que les interactions entre les sous-systèmes et la totalité qui les englobe ; répondant sur ces points à la définition de l'anthropologie cognitive.

Dans la continuité de l'anthropologie pédagogique allemande des chercheurs français en sciences de l'éducation élargissent leur champ d'étude à l'anthropologie philosophique. Selon Pierre Bourdieu « *la science de l'homme, parvenue à un certain accomplissement, se doit de livrer l'idée de l'homme qui est impliqué par sa démarche et ses résultats, mais qui est laissée, pour l'essentiel à l'état implicite. Ce dévoilement est nécessaire, à la fois pour mieux faire la science et pour la mieux faire comprendre et accepter* »<sup>371</sup>. Comme l'a signifié M. -L. Martinez, l'auteur, dans son œuvre, s'est toujours défini en tant qu'anthropologue. L'approche anthropologique française s'est ainsi développée en présentant deux visages : d'une part une anthropologie scientifique qui depuis les études de sociétés primitives a évolué vers la recherche de structure et de processus à partir d'un retour sur soi et sur l'autre ; d'autre part une anthropologie philosophique qui porte sur « *la singularité subjective et l'altérité vers une réflexivité universelle* »<sup>372</sup> ; toutes deux se caractérisant par un questionnement de l'humain en tant qu'individu, au-delà des différences culturelles. Nous souhaitons dans cette recherche explorer cette dualité anthropologique. Si l'approche philosophique de l'anthropologie en France questionne les fondements conceptuels et utilise l'analyse critique dans ce cadre, l'anthropologie scientifique est plus expérimentale et exige un travail sur un terrain particulier à des fins d'analyse pour les interpréter dans un modèle qui serait plus général. « *Elle peut ainsi aller de la description ethnographique à l'élaboration d'hypothèses plus générales dans le moment ethnologique vers l'établissement de modèles plus fondamentaux dans l'anthropologie générale, ces trois temps peuvent s'emboîter de manière hiérarchique selon les étapes ou les ancrages de la recherche* »<sup>373</sup>. En définitive, l'anthropologie scientifique procure à la recherche que nous avons entreprise sa démarche méthodologique.

En d'autre terme, ces réflexions anthropologiques d'ordre cognitif et pédagogique ont influencé notre propre réflexion et sont à l'origine de notre choix méthodologique. Nous avons montré par ailleurs la volonté anthropologique d'Antoine de La Garanderie dans sa théorisation de la Gestion Mentale<sup>374</sup>. Il nous est apparu naturel d'approfondir ces intuitions dans une recherche participative, impliquant cette dimension anthropologique et ethnographique. En outre nous faisons nôtre la démarche méthodologique des anthropologues. Il ne s'agit plus de choisir entre une méthode expérimentale ou clinique mais de s'inscrire dans une perspective de recueil de données rigoureuses et variées, en valorisant l'analyse de discours, afin

---

<sup>370</sup> *Ibid.*

<sup>371</sup> Bourdieu P. (1997). *Méditations pascaliennes*, Seuil in Martinez M. -L. (2004). Approche(s) anthropologique(s) des savoirs et des disciplines, *Revue Trema n°23*, pp. 1-24. <http://trema.revues.org/662>

<sup>372</sup> Martinez M. -L. (2004). *Op. cit.*

<sup>373</sup> *Ibid.*

<sup>374</sup> *Supra.*

de faire émerger les caractéristiques de l'humain dans sa diversité comme dans sa globalité. Ainsi, nous utiliserons une démarche à visée épistémologique où le sujet réflexif et conscient sera en action et en interaction avec lui-même. Nous utiliserons pour ce faire l'introspection comme outil de recherche au cours d'un Dialogue Pédagogique.

## 1.2. Hypothèses et didactique de recherche

### 1.2.1. Contextualisation et problématisation

Les exclus du système scolaire sont à l'origine de cette recherche. En effet, nous nous sommes intéressée sur le plan professionnel à ces jeunes en échec qui venaient nous consulter. Le terme de « décrocheur » est aujourd'hui employé par le système éducatif en pleine reconversion. Ces jeunes sont aujourd'hui au cœur d'une réflexion de réintégration dans le cadre de la « deuxième chance ». Nous avons ainsi croisé des jeunes adolescents victime de dépression, de phobies ou de troubles dysfonctionnels sérieux ; de type THADA<sup>375</sup> ou dyspraxique ; des rebelles de la scolarisation en forte opposition institutionnelle, qu'il s'agisse de la famille ou de l'École. Nous avons en outre été surprise de constater que nombre d'entre eux étaient des jeunes à haut potentiel intellectuel. Les chiffres sont ainsi parlants en termes de redoublement ou de décrochage dans cette population<sup>376</sup>. Parallèlement, le monde éducatif connaît aujourd'hui une profonde mutation. La crise de la modernité, la montée des individualismes et la révolution numérique contestent la tradition éducative. En outre, les jeunes à haut potentiel, avec leurs spécificités, nous apparaissent comme encore plus fragilisés dans ce contexte instable. Aussi une réflexion pédagogique autre semble nécessaire afin de redéfinir les rôles de chacun des acteurs concernés dans le champ éducatif.

C'est dans ce contexte qu'il appartient au chercheur d'étudier les options qui pourraient intervenir dans la refondation de l'école de demain. Les options pédagogiques sont multiples comme l'ont démontré J. -P. Pourtois et H. Desmet<sup>377</sup> dans leur définition du paradigme des douze besoins ; une conception de la motivation intrinsèque autour de l'articulation de besoins spécifiques chez l'apprenant et de pédagogies adaptées à ces derniers. Ce fut le point de départ d'une réflexion pédagogique que nous avons voulu centrée sur le jeune HPI. D'une part, parce qu'il nous apparaît comme une victime symbolique du système scolaire en général. D'autre part, parce que ce jeune est capable d'investir très rapidement un domaine lorsqu'il est « motivé » ; ce qui nous laisse à penser qu'il serait possible avec une pédagogie spécifique de l'aider à se réintégrer là où il s'est désinvesti auparavant. Nous avons donc exploré des pédagogies marginales vectrices d'un principe d'éducabilité cognitive. Peu nombreuses et souvent méconnues, elles sont cependant l'objet d'un renouveau. La pédagogie de la Gestion Mentale connaît depuis ces dernières années ce phénomène sous la pression des parents d'élèves, mais aussi au sein du corps enseignant ; une reconnaissance dont l'originalité est de s'imposer plus par la « base » qu'au niveau de l'institution. Aussi, nous avons souhaité nous former à cette pédagogie à la fois dans une perspective professionnelle, et de recherches en éducation.

---

<sup>375</sup> Trouble de l'Hyper Activité avec Déficit Attentionnel.

<sup>376</sup> *Supra*.

<sup>377</sup> Pourtois J. P. et Desmet H. (2012). *Op. cit.*

Nous avons choisi de la pratiquer régulièrement par la suite. Cette recherche relève de nos observations sur le terrain au contact de jeunes HPI.

La question de départ a dès lors été formulée comme suit : en quoi une pédagogie de la différence, une pédagogie de la connaissance de Soi est-elle susceptible de limiter le décrochage scolaire du jeune à haut potentiel ? L'objectif de ce travail est double. Certes, il constitue une étude exploratoire sur une population en réelle souffrance. Nous voulons croire qu'il pourrait y avoir un ou des moyens favorisant une intégration au quotidien de ces jeunes dans un établissement scolaire classique, publique ou privé. Il serait en outre possible d'élargir cette réflexion à l'ensemble de la population scolaire. Par ailleurs et étant donné l'importance du décrochage au niveau des jeunes HPI, il pourrait tout à la fois dégager des perspectives d'aides adaptées à ces enfants à titre préventif, et favoriser un accompagnement différencié lorsque l'échec s'installe au quotidien.

Nous avons ainsi été conduite dans nos lectures à étudier les moyens déjà mis à disposition par l'Education nationale pour aider ces jeunes. Nous avons pu constater une implication institutionnelle certaine sur ce problème, mais nous avons également remarqué une absence d'informations et de formation des enseignants sur ce sujet. Les recherches en psychologies cognitives et différentielles apportent un nouvel éclairage au problème. Ainsi, les travaux de Jacques Lautrey, au sein du laboratoire de psychologie différentielle du CNRS, présentent ce jeune dans sa complexité et sa plasticité intellectuelle. Cette approche différentielle rejoint ainsi des conceptions autres de l'intelligence et remet en question l'usage traditionnel des tests d'intelligence. Par ailleurs, une réflexion développementale et multidimensionnelle du HPI s'élabore autour des travaux de François Gagné, Kurt Heller ou Joseph Renzulli. En définitive, trois critères qualifieraient ce jeune : l'hétérogénéité, la caractéristique multidimensionnelle et l'aspect développemental du potentiel ; critères représentatifs d'une variabilité intraindividuelle certaine. Ce triple constat a généré notre interrogation sur la place de l'éducabilité dans le monde scolaire. S'il est actuellement un postulat spécifique à la didactique, il ouvre cependant le champ de l'éducabilité cognitive. Ainsi le potentiel serait éduicable et la pédagogie de la Gestion Mentale pourrait en être l'agent actif ?

Déterminer des variables effectives dans ce cadre ne fut pas sans poser des difficultés. Selon J. Lautrey « *le choix des variables est le problème fondamental des études sur les pratiques éducatives* »<sup>378</sup>. D'une part parce que les raisons qui impliquent leur choix sont souvent implicites, en lien avec le vécu et les connaissances du chercheur impliqué dans sa recherche. Ainsi, « *la justification par le recours à la littérature ne fait que reculer le problème en renvoyant à l'intuition d'un prédécesseur* »<sup>379</sup>. D'autre part, plusieurs dimensions pouvant être appliquées à une variable, la dimension qui sera retenue sera donc liée au choix de la technique d'analyse ; technique relevant également de la subjectivité du chercheur. Nous faisons le choix dans le cadre de ce travail de construire une recherche à visée explicative. Certes nous utiliserons une technique de regroupement à *posteriori* de variables ; nous appuyant sur la description puis la concentration de l'information au sein de l'étude de cas, afin de les lier entre elles. Mais, comme l'a

---

<sup>378</sup> Lautrey J. (1980). *Op. cit.* p. 52.

<sup>379</sup> *Idem.* p.53

cependant indiqué Lautrey, dans cette première approche « *l'idée sous-jacente est la recherche de causes communes, non directement observables dans la réalité mais seulement accessibles par leurs manifestations multiples. En un sens, ces dimensions renseignent sur la structure sous-jacente à une certaine réalité* »<sup>380</sup>. Or, lorsque l'objectif du chercheur est la recherche des effets de ces dimensions (soit dans ce travail étudier les dimensions d'une pratique pédagogique ayant un effet sur le développement intellectuel) rien ne prouverait qu'une même cause n'ait le même effet<sup>381</sup>. Faut-il dès lors, partir sur une étude descriptive au travers d'une étude de cas ? Nous pensons que oui à *priori*.

Cependant M. Reuchlin (1972), cité par J. Lautrey, relève à ce propos, « *l'absence de cadres théoriques explicites qui fourniraient des dimensions, des catégories définissables, pouvant être communes à plusieurs études descriptives. Le recours à une théorie paraît nécessaire non seulement pour finir ce cadre, mais aussi pour fournir des schémas d'imputation causale qu'une étude descriptive peut contrôler mais non construire* »<sup>382</sup>. Aussi souhaitons-nous inscrire notre analyse dans une dimension théorique à définir. Dans une étude à visée non pas uniquement descriptive mais explicative qui chercherait à comprendre au-delà de la description simple les effets des variables sur un sujet, le choix de ces dernières devrait dépendre de la structure du sujet en aval des observables. Elle implique donc que nous groupions nos variables à partir de concepts et de dimensions explicites tirées d'une théorie du développement intellectuel. En d'autres termes, l'absence d'un cadre théorique préalable quant à l'impact de la Gestion Mentale sur un sujet, en tant que porteuse d'un développement personnel du potentiel, risquerait de se limiter à un constat d'association à *posteriori*. Nous avons donc retenu un concept d'interaction comme ligne directrice de cette recherche. Ce concept, s'il privilégie d'une part une approche qualitative propre à la démarche descriptive que nous avons posée en premier lieu, autorise par ailleurs une dimension explicative.

### 1.2.2. Application de la théorie actantiel à la problématique

Nous avons à cette fin choisi d'inscrire notre étude dans une approche théorique déjà existante et qui satisfaisait aux exigences de notre démarche. Le « schéma actantiel » d'Algirdas Julien Greimas<sup>383</sup> servira donc de support à notre analyse afin de dépasser le caractère descriptif de l'étude de cas et l'élargir à la dimension explicative. Ce modèle a été inspiré des théories de Propp (1970)<sup>384</sup>. Pour Greimas, un discours comme un récit s'organise autour d'une quête, et l'analyse de sa structure en fait émerger la signification originelle. Le modèle actantiel est donc un dispositif destiné à analyser « *toute action réelle ou thématifiée* »<sup>385</sup>. Schéma narratif élémentaire, il s'élabore sur un « *axe sémantique formé par l'opposition minimale binaire entre états contraires du monde que sont, par exemple, l'équilibre et la perte*

---

<sup>380</sup> *Idem.* p.53.

<sup>381</sup> *Idem.* p. 54.

<sup>382</sup> *Idem.* p.56.

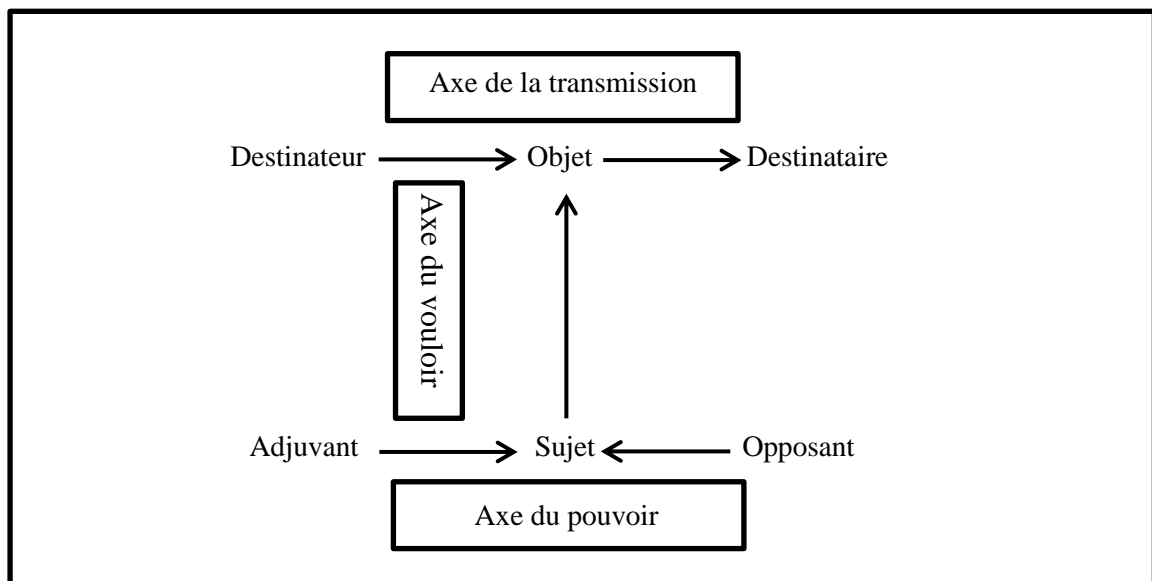
<sup>383</sup> Greimas A. -J. (1986). *Sémantique structurale*. Paris, Presses Universitaires de France. 3<sup>ème</sup> édition, 3<sup>ème</sup> tirage 2013.

<sup>384</sup> Propp V. (1970). *Morphologie du conte*, Paris, Seuil.

<sup>385</sup> Hébert L. (2006). Le modèle actantiel. Dans Louis Hébert (dir.), *Signo*, Rimouski (Québec).

<http://www.signosemio.com/greimas/modele-actantiel.asp>. [Consulté le 28/10/2014]

d'équilibre »<sup>386</sup>. Cette opposition s'inscrit dans une structure de signification particulière de type « carré logique », animée par des opérations de disjonction, négation et implication. L'intérêt de ce modèle pour notre étude est d'offrir au chercheur une possibilité certaine de synthétiser au mieux la complexité d'un cas, mais aussi de déterminer des relations structurales et hiérarchisées en son sein. En effet, il permet de décomposer une action en six composantes ou actants (sujet, objet, adjuvant, opposant, destinataire, destinateur). Ces « rôles » sont par ailleurs constitutifs de catégories actantielles regroupées en trois oppositions (sujet/objet – destinateur/destinataire – adjuvant/opposant) qui forment chacune un axe de la description. Ces axes déterminent ainsi des relations humaines fondamentales que les actants établissent entre eux : relation de transmission du savoir (destinateur, objet, destinataire), du vouloir ou quête (sujet, objet) et du pouvoir (adjuvant, sujet, opposant). Le modèle opérationnel du schéma actantiel est ainsi représentable :



**Fig 1. Modèle actantiel d'après Algirdas Julien Greimas<sup>387</sup>**

Ainsi, ce schéma de base organise autour d'un scénario canonique (perte négative/restauration positive) les relations entre les acteurs et selon leur rôle. Dans ce modèle, un actant peut être tout aussi bien un être anthropomorphe, un élément inanimé concret (une chose mais aussi une distance ...) ou un concept. L'actant peut également être individuel ou collectif. Par ailleurs, dans le cas d'un syncrétisme actantiel, un même acteur peut appartenir à plusieurs classes actantielles (ex. sujet et adjuvant). Dans ce cas, il « contient » plusieurs actants de classes différentes mais présentant des actions différentes à l'analyse. Dans ce contexte, le sujet est orienté vers un objet dans une relation de « jonction ». L'adjuvant aide à la réalisation de cette dernière à l'encontre de l'opposant. Un actant pouvant être en outre actif ou passif, des sous catégories actantielles seraient dès lors envisageables afin de nuancer le rôle de ce dernier (ex. non-opposant etc.)<sup>388</sup>. Le

<sup>386</sup> Linard M. (1994). Vers un sujet narratif de la connaissance dans les modélisations de l'apprentissage. *Intellectica*, 1994, pp.117-165. <edutice-00000271> <https://edutice.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/1776/filename/Linard1994.pdf> [Consulté le 28/10/2014]

<sup>387</sup> Ce modèle s'inspire de la conception d'Hébert L. ainsi que de celui d'Everaert-Desmedt (1989) in *sémiotique du récit*. Bruxelles, De Boeck Université, cité par Campenhoudt L. – V. & Quivy R. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris, Dunod, 4<sup>ème</sup> édition 2011. p.192.

<sup>388</sup> Hébert L. (2006). *Op. cit.*

destinateur également médiateur est à l'origine de la demande de jonction entre sujet et objet ; le destinataire bénéficiant de la réalisation de la quête. La demande de jonction se déclinerait en conjonctions ou disjonctions au cours d'un scénario canonique.

L'analyse actantielle qui en découle porte dès lors sur la classification des éléments de l'action à étudier au sein de classes actantielles<sup>389</sup>. En effet, Greimas considère l'analyse fonctionnelle comme pouvant « *servir à décrire le contenu des actants et donner lieu, par la suite, à la construction d'un modèle actantiel* »<sup>390</sup>. Une attitude épistémologique qui vise à permettre une description portant sur les relations entre les fonctions en faisant émerger d'une part des structures simples et d'autre part en explicitant des modèles de transformation possibles, issus de structures de signification<sup>391</sup>. Greimas a démontré ainsi l'existence de strates hiérarchiques de structures, liées au temps : une structure fondamentale de longue durée, une structure historique de moyenne durée et une structure stylistique de courte durée ; cet ensemble de structures constituant un corpus diachronique horizontal. En d'autre terme et selon l'auteur « *tout est diachronique dans la manifestation de la signification, sauf la signification elle-même, conditionnée par notre aptitude à appréhender achroniquement, comme des totalités, des structures de signification très simples* »<sup>392</sup>. L'intérêt que nous y trouvons dans le cadre de notre recherche est « *que ces structures se trouvent ainsi situées dans le temps, et l'histoire en sort ainsi « structuralisée »* »<sup>393</sup>. En outre cette conception est transposable selon Greimas sur un plan individuel. Selon lui, « *on pourrait établir des correspondances entre les structures fondamentales et les catégories constitutives, par exemple, de la conception classique de la « nature humaine », entre les structures historiques et la modulation diachronique de l' « histoire d'une vie », tandis que les structures stylistiques rendraient compte des variations dues aux « situations de tensions » ayant des répercussions structurelles* »<sup>394</sup>. Nous pouvons donc concevoir grâce à ce modèle l'approche longitudinale à visée explicative qui caractérisera notre démarche de recherche.

Par ailleurs, le schéma actantiel aurait un caractère transposable sur le plan d'une histoire individuelle de la connaissance. Si pour Greimas, il s'agissait d'« *un modèle de transformation des structures de la signification à partir des éléments d'appréciation contenu dans le récit* »<sup>395</sup>, Monique Linard l'a par la suite repris et adapté aux apprentissages. Pour cette dernière la théorie sémio-narrative de A. J. Greimas engendre « *une description à la fois formelle, dynamique, structurale et générative des invariants et des mécanismes élémentaires qui sous-tendent la construction narrative de nombreux récits d'action. Mais elle appuie cette description sur une théorie plus vaste, également formelle et dynamique, de la signification en générale* »<sup>396</sup>. L'auteur s'est appuyée sur les apports croisés de la psychologie, de la phénoménologie, de l'épistémologie et de la neurobiologie afin de déterminer la nécessité « *d'un sujet de l'action et de la connaissance* ». Elle insiste sur le fait que la signification est un « *processus de connaissance* » ; le sens signifiant entre autre une direction et « *dans le langage philosophique une intentionnalité ainsi qu'une finalité* ». Cette signification se

---

<sup>389</sup> *Ibid.*

<sup>390</sup> Greimas A. -J. (1986). *Op. cit.* p. 193.

<sup>391</sup> *Ibid.*

<sup>392</sup> *Idem.* p. 149.

<sup>393</sup> Greimas A. -J. (1986). *Op. cit.* p. 150.

<sup>394</sup> *Ibid.*

<sup>395</sup> *Idem.* p. 193.

<sup>396</sup> Linard M. (1994). *Op. cit.*



définirait donc comme un « *ensemble d'opérations de mise en formes et de transformation de ces formes* »<sup>397</sup>. Conséquence de ses recherches, INTERACTOR est un modèle actantiel du sujet intentionnel en situation d'apprentissage. L'apprentissage y est présenté comme « *l'acte et la décision d'un sujet intentionnel, situé dans l'espace et le temps orienté par une motivation et une auto-finalité explicites ou non* »<sup>398</sup>. Ainsi, l'acquisition des connaissances passerait par une modélisation souple et élargie aux notions d'intentionnalité, de motivation, de valeurs de conscience ou de méta-connaissance de son propre état, au niveau de l'apprentissage. Dans ce cadre, le schéma actantiel du récit a été transposé à une situation de formation de groupe afin de formaliser « *la genèse de l'action, de la communication et de l'apprentissage humain* »<sup>399</sup>. L'accent est mis dans ce modèle sur les spécificités du sujet comme de l'objet. Le premier présente deux sujets en interdépendance : le sujet d'état (description statique des caractéristiques de l'actant) et le sujet de faire (description dynamique du sujet qui réalise des opérations de transformation). De même, il y a deux sortes d'objet de quête : les objets de valeurs (ils sont de l'ordre du désir et liés directement à la performance du sujet) et les objets modaux. Ils sont eux même de deux ordres : d'une part les modaux intentionnels (vouloir, croire, devoir, savoir, pouvoir) ; ils modifient l'attitude du sujet et impactent leur faire cognitif. Et les modaux affectifs (plaisir, confiance en soi, confiance en l'autre et vouloir faire) de type psycho-affectifs et socio relationnels<sup>400</sup>. Monique Linard conçoit dans la description actantielle de l'apprentissage « *le récit particulier des états (l'être) et des transformations dynamiques d'états (le faire) au cours d'événements évoluant dans le temps, de personnages en interaction tenant des rôles précis dans une situation de quête bien définie* »<sup>401</sup>. Ainsi, la logique de la quête d'équilibre fait que le destinataire consentant passera par quatre étapes constitutives d'un parcours canonique. Chacune de ces étapes modifie le statut actantiel du sujet ; faisant de lui un sujet virtuel (contrat initial), un sujet qualifié (acquisition de la compétence ou épreuve qualifiante) puis réalisé (preuve par la performance ou épreuve principale), et en dernier lieu un sujet reconnu (sanction ou épreuve glorifiante).

En définitive, nous rejoignons dans notre démarche celle de Monique Linard. Nous souhaitons appliquer ce modèle narratif de la connaissance dans les modélisations de l'apprentissage à notre propre objet de recherche. Plus concrètement, la Gestion Mentale en tant que théorie pédagogique ne proposait pas de structure d'analyse spécifique ; la démarche d'Antoine de La Garanderie étant à caractère phénoménologique. C'est pourquoi, nous avons voulu dans le cadre de ce travail étayer la théorie par une modélisation. Nous avons retenu la théorie actantielle de A. -J. Greimas en raison de son extension à l'apprentissage dans les travaux de M. Linard ; l'évolution de ce paradigme satisfaisant à nos observations sur le terrain ainsi qu'à notre intuition. Cette modélisation plausible est donc à la source de notre hypothèse de départ que nous rappelons ici : nous estimons qu'il serait possible de développer le potentiel individuel

<sup>397</sup> *Ibid.*

<sup>398</sup> *Ibid.*

<sup>399</sup> *Ibid.* L'objectif est de modéliser sur ordinateur un sujet de la connaissance à partir de l'observation en amont des déterminants non cognitifs de l'activité cognitive chez des apprenants en situation de tâche. Y sont étudiées plus particulièrement les interactions entre partenaires. L'approche est expérimentale. Nous notons que, dans la démarche introspective propre à la Gestion Mentale, le processus de départ est identique. C'est au niveau de la centration sur le sujet que la Gestion Mentale trouve son originalité.

<sup>400</sup> *Ibid.* Cette typologie a été reprise de Greimas A. J. & Fontanille J. (1991) *Sémiotique des passions, des états de choses aux états d'âme*. Paris : Seuil.

<sup>401</sup> Linard M. (1994). *Op. cit.*

par une pédagogie adaptée à chacun ; la Gestion Mentale dans ce contexte étant celle qui a retenu notre attention depuis plusieurs années. Nous avons voulu par ce travail mieux définir l'application de cette pédagogie, avec pour cible les jeunes à haut potentiel. La revue théorique nous a permis d'établir un postulat d'éducabilité différentielle. Dans le cadre de l'étude de cas, il s'agirait dès lors de la mise en œuvre de la compétence sur un plan individuel et intime. D'où cette interrogation : qu'est-ce qui ferait qu'un sujet décide de mettre en œuvre ses capacités afin de se réaliser dans une quête vers un équilibre, au risque de générer des perturbations cognitives comme conatives de son être dans une attente incertaine de résultats à long terme ? Nous pensons que la Gestion Mentale en tant que pédagogie de l'éducabilité cognitive<sup>402</sup> aurait une place au sein des pédagogies modernes pour répondre à cette interrogation. En effet, nous pensons pouvoir exploiter l'outil théorique fourni par le modèle actantiel qui a fait ses preuves en y apportant les adaptations nécessaires qui le rendront plus approprié à notre objet d'étude ; soit le développement du potentiel (Quête) par la Gestion Mentale (Adjuvant) selon un principe d'éducabilité cognitive (Objet) centré sur le sujet haut potentiel (Sujet et Destinataire du fait d'un syncrétisme actantiel), en y intégrant la variabilité intraindividuel de ce dernier ainsi que l'impact environnemental (Opposant collectif). Le rôle du Destinateur/Médiateur étant assumé par le pédagogue. En conséquence, le modèle actantiel de Greimas servira de grille d'analyse aux cas que nous sélectionneront. Il sera notre moyen d'évaluer l'éducabilité du haut potentiel, et pourrait permettre, dans le cas présent, de signifier quels sont les niveaux d'application de la Gestion Mentale qui impacteraient le jeune HPI dans son développement.

### 1.2.3. Hypothèses de recherche

Nous avons dès lors pu formuler notre hypothèse principale, déduite de la conception théorique qu'un enseignement pédagogique passe par une structuration de l'apprentissage dans une durée à définir, d'où la formulation suivante de cette hypothèse : la pédagogie de la Gestion Mentale, pédagogie de la différence et de la connaissance de Soi, appliquée à la variabilité intraindividuelle du haut potentiel intellectuel, pourrait aider ce dernier à évoluer dans le système scolaire en lui apprenant à la foi à « se gérer » comme à « le gérer », selon un concept d'éducabilité cognitive ? Sur le principe qu'une hypothèse est en soit une simple proposition qui anticipe une relation entre deux termes conceptuels ou découlant de phénomènes observables, nous présentons la nôtre comme une anticipation d'une relation entre le phénomène du développement du potentiel et un concept d'éducabilité cognitive. C'est cette hypothèse provisoire que nous souhaitons soumettre à la théorie actantielle. En d'autres termes, la Gestion Mentale pourrait nous permettre de saisir l'impact qu'une pédagogie de l'éducabilité cognitive aurait sur le développement du haut potentiel intellectuel ?

Il découle cependant de cette hypothèse fondamentale à notre travail un corpus d'hypothèses secondaires complémentaires, directement dépendantes de la formalisation théorique pour laquelle nous avons optée. Sur le plan longitudinal :

---

<sup>402</sup>*Supra*. Nous avons établi précédemment ce statut de la Gestion Mentale

Premièrement : Monique Linard a présenté le développement du sujet sur quatre étapes : or, à quel degré de développement la Gestion Mentale pourrait-elle amener ce sujet ? En effet, entre un sujet virtuel et un sujet reconnu, l'action pourrait-elle être rompue ?

Par ailleurs, en relisant la hiérarchisation structurale fondamentale, historique et stylistique proposée par Algirdas Julien Greimas dans sa théorie, nous nous interrogeons sur la place prise par la Gestion Mentale à ces différents niveaux de l'action. Ainsi la durée de l'action est à considérer dans une structure systémique. La pédagogie de la Gestion Mentale impacte-t-elle d'avantage le court terme (structure stylistique), le moyen terme (structure historique) ou le long terme (structure fondamentale) ? Les travaux en psychologie de Michel Huteau et Jacques Lautrey sur ce point ont démontré un faible impact des pédagogies de l'éducabilité sur du long terme<sup>403</sup>. Comment faut-il dès lors comprendre le rôle joué par l'adjuvant pédagogique dans une perspective d'avenir et de devenir pour un sujet-actant ?

Deuxièmement, hors approche fonctionnel globale et sur un plan strictement psychopédagogique, nous souhaitons appréhender la place prise par les différents éléments pédagogiques, constitutifs de la Gestion Mentale en tant qu'actant, dans le développement du haut potentiel. Le sujet HPI sera-t-il plus sensible à la réalisation de ses processus cognitifs dans le cadre de la reconnaissance de son itinéraire mental ? Ou privilégiera-t-il la dimension motivationnelle et affective de la Gestion Mentale avec la découverte de sa structure individuelle de projets de sens ? En outre, la variabilité intraindividuelle comme le vécu personnel sont-ils susceptibles d'entraîner des résistances ou des choix que la théorie ne saurait intégrer ? Si ces deux dernières hypothèses inscrivent notre recherche dans le cadre d'une anthropologie scientifique, elles ouvrent cependant un champ nouveau à l'anthropologie philosophique. En définitive, le champ pédagogique proposé par la Gestion Mentale pourrait nourrir la réflexion d'une anthropologie pédagogique ?

Notre question initiale, rappelons-la, portait sur les pédagogies susceptibles de limiter l'échec scolaire ou le décrochage du haut potentiel intellectuel, tout en le maintenant dans un système scolaire classique. Les pédagogies « cognitives » qui nous ont interpellées sur le plan professionnel agiraient à titre curatif mais aussi préventif avec ces jeunes. Elles sont cependant méconnues et peu pratiquées. C'est pourquoi nous avons centré notre recherche sur la Gestion Mentale en tant que pédagogie de l'éducabilité cognitive par la connaissance de Soi, et souhaitons désormais la mettre à l'épreuve des faits dans le cadre d'une vérification empirique au sein d'une étude de cas.

### **1.3. Objectif et méthodologie de l'étude de cas**

Choisir l'étude de cas en tant qu'instrument de recherche est relativement inhabituel en ce qui concerne les travaux en sciences sociales. Cependant comme l'a précisé Luc Albarello, « *l'étude de cas est une méthode en soi (...) elle est, au même titre que les autres méthodes d'observation en sciences humaines, apte à vérifier empiriquement des hypothèses de recherche* »<sup>404</sup>. Aussi, elle peut s'avérer pertinente et efficace si elle est menée avec rigueur. En outre, elle concernerait plus particulièrement les sciences de

---

<sup>403</sup> *Supra*.

<sup>404</sup> Albarello L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. Bruxelles, Editions De Boeck Université. p.13.

l'éducation<sup>405</sup>. Nous avons donc opté pour cet outil particulier de recueil de données ; en premier lieu, en raison de la nature de notre profession d'orthopédagogue ; et par la suite, parce que les sciences de l'éducation impliquent aussi une polyvalence interdisciplinaire. Comme l'a très justement exprimé A. J. Greimas, « *le cloisonnement actuel des sciences humaines fait souvent oublier qu'elles sont toutes des sciences de la signification ; l'éloignement des micro-univers dont elles se trouvent appelées à s'occuper ne permet pas toujours d'apercevoir qu'ils possèdent, tant sur le plan de leur manifestation brute qu'au niveau des modèles que les disciplines élaborent pour en rendre compte, un grand nombre de propriétés structurelles et fonctionnelles communes* »<sup>406</sup>. Dans le cadre de cette recherche, nous avons ainsi été amenée à explorer des dimensions psychologiques, philosophiques, pédagogiques et anthropologiques.

Si une étude de cas vise plus précisément à étudier un lieu, une entité ou un site, et plus spécifiquement les liens logiques d'action en présence ou le décodage des processus de restructuration, la définition de L. Albarello est cependant plus large. Selon ce dernier « *l'étude de cas se caractérise par la volonté du chercheur de ne pas dissocier le phénomène de son contexte et au contraire de prendre en compte dans l'analyse les relations entre le phénomène et son contexte, en étant ouvert à une pluralité de dimensions, inscrites dans une perspective historique* ». Cette position donne un caractère épistémologique à la démarche du chercheur dans un contexte bien précis qu'il doit établir. En effet, dans une étude de cas la difficulté relève d'un postulat qui veut que les frontières entre le phénomène et le contexte soient difficile à cerner. Ce postulat « *est fondamental et quasiment fondateur de la méthode* »<sup>407</sup>. Elle l'inscrit aussi dans une perspective historique et donc longitudinale que nous retenons pour cette étude. Dans le cas de notre démarche, nous allons donc étudier le phénomène du développement du potentiel au sein de la population des HPI en tant que contexte du cas. L'objet de la recherche portant sur un projet : celui de développer une pédagogie qui favoriserait l'éducabilité cognitive.

Par ailleurs, selon Albarello, un cas doit également avoir une dimension sociale. Aussi doit-il faire interagir plusieurs intervenants. Cette conception du cas est certes non conventionnelle mais selon l'auteur, elle est nécessaire en sciences sociales. Ainsi « *des acteurs sont en présence les uns avec les autres, des logiques d'action collectives sont mises en œuvre, des relations d'interdépendance se développent, des interactions se structurent* »<sup>408</sup>. En conséquence, un ensemble d'actants et de facteurs devra être pris en compte par l'étude, constituant en soi le site. Au sein du cas que nous retiendrons sujet, objet, destinataire, adjuvant et opposant devront être analysés et confrontés les uns vis à vis des autres afin de déterminer d'éventuelles interactions structurelles.

Une diversité des techniques d'investigation est nécessaire dans cette approche car l'espace empirique est généralement très large, contrairement à celui d'une démarche expérimentale ; il est donc difficile de le circonscrire au travers d'une seule. Les techniques qualitatives de recherche offrent ainsi une perspective multiple et variée afin de balayer le cas de façon rigoureuse. Cependant les techniques quantitatives ne sont pas à exclure. Nous avons intégré cette dualité dans cette étude. C'est pourquoi nous avons construit, sur un

---

<sup>405</sup> Dupriez V. in Albarello L. (2011). *Op. Cit.* p. 11.

<sup>406</sup> Greimas A. -J. (1986). *Op. cit.* p. 141.

<sup>407</sup> Albarello L. (2011). *Op. Cit.* p. 19.

<sup>408</sup> *Idem.* p.21.

plan qualitatif, un protocole d'entretien semi-directif (de type dialogue pédagogique), des questionnaires (familles, adolescents) et recueilli des données dans des carnets de bord que nous analyserons ultérieurement en tant que sources primaires. Par ailleurs nous exploiterons des sources secondaires quantitatives relevant de la psychométrie (tests de QI). Ainsi un cas ou site est-il un ensemble d'interrelations au sein d'un espace défini et durant un temps déterminé.

Si un cas est généralement un travail de nature exploratoire visant à décrire au plus juste un cas remarquable afin de faire émerger de nouvelles hypothèses, l'étude de cas dans la conception d'Albarello doit aussi « *s'inscrire dans une dimension théorique à part entière* »<sup>409</sup>. Aussi le chercheur, en ne se limitant pas à un seul cas mais en élargissant sa recherche sur plusieurs, vise à infirmer ou confirmer les hypothèses de recherche d'une part, et d'autre part tend à enrichir un modèle théorique par leur analyse approfondies et répétitives. C'est pourquoi la méthode de l'étude de cas « *s'inscrit d'avantage dans une perspective holistique ou systémique, avec pour ambition de proposer un schème d'interprétation global, susceptible simultanément de donner du sens à un agrégat de phénomènes et dans les situations les plus favorables, de prévoir l'évolution d'un phénomène* »<sup>410</sup>. Nous voulons aborder cette dimension de l'étude de cas dans notre recherche. Dans ce contexte, nous sélectionnerons trois cas que nous voulons représentatifs de notre problématique, exhaustifs et homogènes dans leur expression au niveau du cadre théorique. Bien que chacun de ces cas soit unique, notre démarche, que nous avons voulue principalement qualitative, sera, d'un point de vue analytique, de les comparer, dans un premier jet mais en vue de faire émerger un type idéal dans le cadre du schéma actantiel que nous avons retenu. En effet, ce « *type idéal représente un outil méthodologique grâce auquel la spécificité d'une situation, d'une pratique ou d'un individu est mise en évidence et peut éventuellement être comparée à d'autres dans une typologie* »<sup>411</sup>. Notre travail sera donc dans cette recherche d'analyser une application de la Gestion Mentale sur la variabilité du haut potentiel, dans une perspective de développement du potentiel et selon un principe d'éducabilité cognitive.

Si un balisage théorique est certes nécessaire pour ancrer le cas, des instruments de travail rigoureux le sont tout autant. Comme l'a très justement montré Jacques Lautrey, la faiblesse commune aux méthodes d'observation est « *l'impuissance à éliminer les effets parasites de la désirabilité sociale* »<sup>412</sup>. Cette désirabilité se traduisant par une tendance à rechercher les réponses attendues par l'enquêteur que ce soit au niveau de l'entretien ou du traitement par questionnaire. Cette faiblesse est d'autant plus marquée dans notre cas que nous sommes confrontée à des jeunes en souffrance scolaire, ainsi qu'à des familles en forte demande d'aide, avec des attentes de résultats très prégnantes. Nous avons donc conçu pour ce faire plusieurs outils de recueil de données afin de pallier ce problème de subjectivité relative. Il nous faut désormais détailler les outils que nous avons conçus afin d'analyser nos cas.

L'entretien que nous avons privilégié dans notre démarche est le « dialogue pédagogique », outil fondamental de la Gestion Mentale. Il implique une pratique de l'introspection sur trois niveaux : une

---

<sup>409</sup> Dupriez V. in Albarello L. (2011). *Op. Cit.* p. 8.

<sup>410</sup> *Idem.* p. 9.

<sup>411</sup> Van Campenhoudt L. & Quivy R. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris, Dunod. 4<sup>ème</sup> édition 2011.

<sup>412</sup> Lautrey J. (1980). *Op. Cit.* p. 83.

introspection sur une tâche, une introspection régressive puis une introspection eidétique<sup>413</sup>. La particularité de cet entretien est qu'il est centré sur le sujet, amené à exprimer son ressenti. Le rôle du chercheur est celui d'un médiateur qui guide ce dernier dans son introspection. De type semi-directif, ce dialogue s'appuie en outre sur une structure bien définie. Ainsi le contenu de cet entretien se doit de porter à la fois sur l'itinéraire mental du sujet (Perception, Paramètres, Habitudes évocatives, Lieu de sens, Gestes mentaux) et sur ses conduites motivationnelles<sup>414</sup> (Projet de sens et structure de Projets de sens). Afin de synthétiser ce dialogue, nous avons construit une matrice<sup>415</sup> et y avons inscrit les résultats de l'introspection du jeune *à posteriori* ; suite à une prise de notes précises lors des séances avec ce dernier. Chacun des éléments constitutifs du profil a reçu un code<sup>416</sup> qui sera repris également au niveau du traitement des questionnaires. Cet entretien a été réalisé sur deux heures indépendantes l'une de l'autre, et est introduit par une anamnèse qui présente le jeune dans son vécu (les propos recueillis viennent de lui ou de ses parents). A l'issue de celui-ci, une rencontre de deux heures a été prévue avec les parents du jeune afin de mettre en place un accompagnement adapté à la maison, ainsi qu'un suivi personnalisé en Gestion Mentale sur du court ou moyen terme. Un carnet de bord des rencontres a été établi par le chercheur. Il apparaît à la suite de la matrice de synthèse et s'articule sur une dualité : une formation à Soi d'une part par la Gestion Mentale, et des propositions méthodologiques qui en découlent d'autre part. Les entretiens de ce type ont été réalisés auprès de jeunes scolarisés en classe de 4<sup>ème</sup>, 3<sup>ème</sup> ou 2<sup>nde</sup>. Cette approche nous a permis de réaliser une première observation de nos cas.

Des questionnaires parents et des questionnaires enfants ont été élaborés. Suite à des lettres d'engagement envoyées par mail aux parents et aux jeunes, et faisant office d'accord de participation, ils ont été soumis aux participants volontaires par mail. Nous avons respecté un délai d'au moins un an entre la fin de l'application de la Gestion Mentale et la transmission des questions. Parents et enfants ont reçu le même questionnaire. La consigne était de le traiter séparément, sans vérification commune parents-enfant. Le langage a été adapté à l'âge. Ainsi avons-nous opté pour le tutoiement dans le questionnaire s'adressant aux jeunes. Celui des parents comporte en plus des questions sur l'historique de leur enfant. Ces questionnaires sont introduits par une explication de la démarche que nous avons suivie pour cette étude, ainsi que par un engagement sur les règles de confidentialité et d'intégrité propre à tout travail de recherche. Nous avons estimé à 45 minutes le temps à passer sur le questionnaire adulte et 20 minutes pour celui concernant les jeunes ; la différence de temps passé étant due aux questions de détermination à l'adresse des parents. Ces dernières expriment un état préalable du jeune au cours de la période précédant l'application de la pédagogie. L'environnement familial et social y est également pris en compte. Ce type de questions est nettement moins présent dans le questionnaire enfant. La seconde partie du questionnaire est centrée sur l'objet de notre recherche : L'éducabilité cognitive. Pour l'étudier dans sa globalité, nous avons conçu la suite des questionnaires en deux temps identiques en leur sein. D'une part des questions de fait, et d'autre part des questions d'opinion ; les questions de fait considérant les processus cognitifs et conatifs issus de la pédagogie de la Gestion Mentale, les questions d'opinions portant sur une observation des comportements, et

---

<sup>413</sup> *Supra*.

<sup>414</sup> Nous empruntons ce terme à la psychologie différentielle. Il ne s'agit pas d'une expression propre à la Gestion Mentale.

<sup>415</sup> Cf. Annexes générales, Annexe III pp. 009 – 0017 et Annexe IV pp. 0018-00019

<sup>416</sup> Cf. Annexes générales, Annexe V pp. 0020 – 0022

en conséquence à caractère psychosocial. Comme l'a indiqué François de Singly « *il est possible d'approcher, au moins partiellement, certains des arguments qu'avancent les individus pour justifier leur propre conduite* »<sup>417</sup>. Nous pensons que dans le cadre de notre démarche, elles sont donc complémentaires les unes des autres. C'est pourquoi, elles ont été construites afin de dialoguer les unes avec les autres. Il arrive parfois que la frontière entre questions de fait et question d'opinion soit floue<sup>418</sup>. En effet les réponses écrites aux questions de fait peuvent formuler une opinion ; soit en raison d'une volonté de désirabilité, soit par une méconnaissance au niveau de son fonctionnement de l'individu concerné. Nous pensons que la Gestion Mentale appliquée au haut potentiel pourrait palier à ce dernier point. Ainsi un jeune HPI pourrait émettre une réponse construite et significative de son fonctionnement. Nous estimons en outre que les réponses aux questions d'opinion des parents seraient en mesure de confirmer un changement possible du jeune dans une perspective longitudinale ; ce changement pouvant être dû à une meilleure compréhension du jeune et donc à un renforcement possible de l'action pédagogique par l'environnement immédiat. Les réponses des jeunes HPI aux questions d'opinion tendent à vérifier s'ils observent ou valident des conséquences de l'application pédagogique dans leur comportement au quotidien.

Notre enquête ayant pour fonction de vérifier une hypothèse nous avons choisi des questions fermées qui permettaient d'établir un codage anticipé. Les réponses ont ainsi pu être traitées avec le même code que celui qui a été établi pour le Dialogue pédagogique ; afin de faire potentiellement émerger l'itinéraire mental et les structures de projet de sens conscientisés par le jeune. Une catégorie « ne sais pas » a été ajoutée à chaque question. Elle peut être source d'interprétations complémentaires si elle est validée de façon répétitive par les participants. Cependant, ces réponses ne seront pas retenues au codage<sup>419</sup>. Nous avons privilégié par ailleurs deux types de réponses possibles aux questions posées. Les réponses sont généralement binaires mais lorsque nous avons souhaité insister sur l'intensité des réponses, nous avons proposé des options de type échelle de Likert à plusieurs modalités. En effet, certaines questions de fait se croisent entre elles et nous avons voulu avoir la possibilité de déterminer au sein des cas des dominantes possibles, essentiellement au niveau des structures de sens. Nous voulons effectuer un regroupement des informations pour ce type de question. Nous avons ainsi déterminé des variables synthétiques ; ces nouveaux indices nous permettant de comparer les résultats des questionnaires parents/enfants mais aussi d'effectuer une autre comparaison entre questionnaires et entretiens. Nous avons alloué un chiffre aux modalités : 2 (oui), 1 (non) pour les réponses dites binaires. Les modalités type échelle de Likert ont reçu un 3 (très souvent), 2 (fréquemment), 1 (parfois), 0 (jamais) afin de faciliter l'encodage et évaluer une intensité relative. L'étalonnage de l'intensité à l'issue de ce codage a été traduit en signe +, sur une échelle allant de + à +++<sup>420</sup>. Les questions sont en outre nombreuses, afin de permettre une synthétisation. Aussi, pour ne pas provoquer chez l'enquêté un phénomène de désengagement préalable au regard de la tâche à effectuer, nous avons numéroté à *posteriori*

---

<sup>417</sup> De Singly F. (1992). *Le questionnaire*. Paris, Armand Colin, 2<sup>ème</sup> édition refondue 2011. p. 64.

<sup>418</sup> *Idem*. p. 69.

<sup>419</sup> L'intérêt que nous portons à ce type de réponse est d'exprimer les incertitudes de l'enquêté. En grand nombre, elles gagnent à être analysées sous cet angle et seraient significatives vis-à-vis de notre problématique. Cependant globalement les réponses des enquêtés sont franches. Aussi, avons-nous choisi de ne pas les retenir dans le cadre de cette étude.

<sup>420</sup> Cf. Annexes générales, Annexe V pp. 0022

les questions de fait et d'opinion de 01 à 150<sup>421</sup>, dans les deux questionnaires ; la valeur de la numérotation étant identique entre les questionnaires parents et les questionnaires adolescents.

Notre objectif est de valider ou invalider, dans une démarche longitudinale, l'objet de notre recherche ; soit le développement du potentiel selon un principe d'éducabilité cognitive. A cette fin, nous croiserons les données recueillies dans ces différents modes d'enquête afin d'établir des liens de co-occurrence possibles entre méthodes de recherche qualitatives et quantitatives.

A ces sources primaires, nous avons ainsi adjoint une source secondaire quantitative : le WISC IV, test d'intelligence de Wechsler pour les jeunes âgés de 6 ans à 16 ans 11 mois. Ce test est le plus utilisé en psychologie pour mesurer une intelligence et, à l'échelle mondiale, il sert de référence<sup>422</sup>. Il est aujourd'hui souvent le seul à être considéré par l'Education nationale en France et fait donc traditionnellement office de norme pour la détermination et l'interprétation du haut potentiel. Notre cursus universitaire ne nous permettait pas de faire passer ce type de test. Il nous a cependant été possible d'effectuer une formation scientifique à l'interprétation des tests dans le cadre d'A.N.A.E. : Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant<sup>423</sup>. Nous sommes ainsi en mesure d'analyser la dispersion des résultats aux tests qui nous ont été fournis par les parents des jeunes. Ce test, comme nous l'avons démontré précédemment, nous permet d'observer la variabilité intraindividuelle chez les jeunes HPI<sup>424</sup>. Nous pensons que cette variabilité intraindividuelle est symptomatique de ce type de jeune ; elle traduirait une intelligence hétérogène, observable au test, ayant une capacité de développement et des dimensions multiples étroitement liées à la plasticité cérébrale d'un sujet. Celle-ci peut se traduire par des résistances d'un point de vue comportemental mais aussi se signifier au niveau de l'apparition de talents. C'est pourquoi, nous pensons qu'elle est éducable<sup>425</sup>.

Les tests du WISC IV ont été réalisés par un psychologue, formé au haut potentiel, membre ou ancien membre de l'Association Française des Enfants Précoces (AFEP). La passation de ce test s'est faite en une seule fois dans son cabinet. Le temps imparti est de trois heures successives avec le jeune. Un temps préalable est établi pour le lui expliquer ; au niveau des conditions de la passation mais aussi de sa structure, afin de l'aider à mieux gérer ses émotions. Ces conditions sont un préalable à la bonne gestion des subtests par le jeune HPI. A l'issue du test, le psychologue fait un compte rendu oral aux parents dans lequel l'approche clinique est déterminante. Le compte rendu écrit du test qui nous a été fourni contient une anamnèse, les données chiffrées des quatre indices et des différents subtests du test, ainsi que la conclusion du praticien. Les données chiffrées se présentent en général sous plusieurs formes : note standard (de 1 à 19), note composite (de 40 à 160) et rang percentile. Ces données appartiennent à la période pré-application de la pédagogie de la Gestion Mentale. Selon nous, elles sont significatives d'une intelligence et représentatives d'un cas bien spécifique. En outre, leur valeur quantifiable traduit les capacités inhérentes à un potentiel.

---

<sup>421</sup> Cf. Annexes générales, Annexe VIII et Annexe IX pp. 0025 – 0048

<sup>422</sup> *Supra.*

<sup>423</sup> Cet organisme édite régulièrement une revue que nous avons souvent citée dans ce travail. Dans le domaine du haut-potentiel, les articles proposent les théories les plus récentes en langues francophones.

<sup>424</sup> *Supra.*

<sup>425</sup> *Ibid.*



Elles constituent la démarche quantitative propre aux cas ; chiffrant un potentiel initial brut. En conséquence, elles ont leur place dans la théorie actantielle qui nous servira de grille de lecture des cas.

En définitive, nous voulons croiser ces méthodes, multiplier les approches, en cherchant à les entériner l'une par l'autre. Elles sont les parties inhérentes d'une étude de cas. En d'autres termes, nous avons construit notre méthodologie de recherche afin d'obtenir une validation empirique interne au cas. Cependant nous avons également confronté ces méthodes à la théorie actantielle qui nous servira de support dans cette recherche ; celle-ci représente en soi une autre forme de validation pour vérifier nos hypothèses. Ainsi l'étude, dont nous allons rendre compte par la suite, s'inscrit à la fois dans un cadre anthropologique autour de l'individu et conceptuel autour de la théorie actantielle. Elle est le moyen que nous avons conçu, et avec lequel nous cherchons à évaluer l'éducabilité cognitive du haut potentiel intellectuel.

## **2. Analyse des cas**

Qui dit analyse, pense stratégie ! Condenser et catégoriser un cas est certes la première étape du chercheur ayant opté pour l'étude de cas. Cependant, l'objet de ce travail préalable est avant tout d'extraire de cette accumulation de données les informations en lien avec les hypothèses de la recherche. En d'autre terme, faire émerger de cet ensemble une logique constitutive du cas. Ainsi dans le cadre d'une approche qualitative, la seconde phase de l'analyse est centrale dans ce type d'approche. Il s'agit de donner un sens particulier au cas ; sens déterminant pour la mise en relation avec la problématisation ; ce qui implique un effort à la fois de formalisation et de systématisation du dispositif<sup>426</sup>.

### **2.1. Caractéristiques spécifiques des cas choisis**

Certaines démarches de recherche imposent d'elles-mêmes un type de cas, allant de soi, en raison d'une réalité certaine. Nous sommes cependant dans une autre logique. En effet, notre propos étant de tester une théorie, nous avons dû nous orienter vers un choix raisonné en lien avec nos hypothèses. Notre sélection s'est donc organisée dès le début de notre recherche autour de critères dépendants à la fois d'une variabilité intraindividuelle telle que nous l'avons exposée précédemment<sup>427</sup> et de notre *praxie* de la Gestion Mentale. Nous avons dès lors choisi nos sites en fonction de ces impératifs ; engendrant une préparation rationnelle au niveau de notre récolte de données : quel type de cas traiter ? Quelle démarche utiliser ? Quelles techniques de recueil pratiquer ? Nous avons décrit précédemment nos outils pour ce faire. En outre, nous cherchons à comprendre les structures mentales significatives d'un individu dans une perspective longitudinale. C'est pourquoi, nous adoptons cette démarche scientifique particulière à l'anthropologie pour faire émerger les structures et les processus mentaux de celui-ci au cœur du recueil et du traitement des données. Elle ne sera pas sans influencer également sur leur interprétation. Par ailleurs, la nature des théories conditionnant le statut du cas, nous avons sélectionné au final des « cas test ». En effet, nous souhaitons les analyser

---

<sup>426</sup>Albarelo L. (2011). *Op. Cit.* p.103.

<sup>427</sup> *Supra.*

individuellement d'une part, mais d'autre part nous allons les confronter au sein d'une analyse intersites afin de vérifier ces dernières.

Onze jeunes et leurs familles ont été contactés dans un premier temps par mail. Il s'agissait d'adolescents âgés de 15 à 18 ans, scolarisé au lycée ou ayant entrepris une première année d'étude post bac. Tous sont d'anciens élèves, nous ayant consultée au collège. La plus grande difficulté a été d'obtenir une acceptation à la fois des parents et des jeunes encore mineurs. Nous avons été surprise de voir la réactivité de ces derniers. Les réponses des parents ayant été plus tardives. Parmi ce premier échantillon, seul un des jeunes ne nous est pas revenu ; un autre l'a fait mais avec trop de retard pour intervenir dans la sélection. Nous avons mis en place avec ce groupe de neuf familles restantes une étude de cas. Cas parmi lesquels nous en avons retenu trois. La question du genre a été la première à nous interpeller. Fallait-il introduire une mixité fille-garçon dans l'échantillon ? Sachant que dans la population des haut potentiel beaucoup de garçons connaissent des difficultés scolaires<sup>428</sup>, nous avons préféré, parce que recherchant des « cas test », les sélectionner. Dans notre échantillon de cas, nous avons trois filles et leurs familles, qui n'ont ainsi pas été choisies. Par ailleurs, un des jeunes était encore au collège lors de l'enquête finale par questionnaire et ne répondait donc pas aux critères de sélection. Il nous fallait aussi une reconnaissance du haut potentiel par le psychologue à l'issue du WISC IV<sup>429</sup>, pour ne pas tomber dans le débat du chiffrage du HPI, ce qui nous a fait éliminer un autre cas. En définitive, souhaitant faire émerger de ce groupe des éléments représentatifs d'une variabilité intraindividuelle, nous avons choisi les jeunes à partir de leur profil pédagogique ; nous basant sur leur dominante évocative. Ainsi dans le cadre de celui-ci, le cas 1 a une dominante auditive, le cas 2 est à dominante visuelle, et le cas 3 s'inscrit dans le mouvement.

**Tableau 1. Présentation générale des cas sélectionnés**

Cas	Cas 1	Cas 2	Cas 3
<b>Civilité</b>			
Date de naissance	18.04.1997 - Versailles (78)	06.04.1996 - Saint Germain en Laye (78)	22.07.1997 - Saint Germain en Laye (78)
Age lors de l'enquête	PP* 15 ans (mai 2012) QJ** 17 ans (mai 2014)	PP 16 ans (nov. 2012) QJ 18 ans (mai 2014)	PP 13 ans (sept 2010) QJ 16,5 ans (mai 2014)
Sexe	M	M	M
<b>Structure familiale</b>			
Milieu social	père - ingénieur commercial, mère - infirmière Mariés, nationalités françaises	père - consultant financier, mère - DRH Mariés, nationalités françaises	père - chirurgien urologue, mère - médecin Vie maritale, nationalités françaises. 2ème mariage
Environnement type	privilégiant l'épanouissement personnel et l'adaptation à des conventions	privilégiant l'épanouissement personnel, la réussite scolaire	privilégiant l'épanouissement personnel
Lieu d'habitation	Mareil-Marly (78)	Saint Nom la Bretèche (78)	Saint Germain en Laye (78)

<sup>428</sup> *Supra.*

<sup>429</sup> Cf. Annexes – Eléments de recherche pp. 0056 et suivantes

**Tableau 1. Présentation générale des cas sélectionnés (Suite)**

Cas	Cas 1	Cas 2	Cas 3
Nombre d'enfants	2	3	2 + 2 demi-frères
Place dans la fratrie	1	3	1
<b>WISC IV</b>	02.07.2010 - 13 ans - Versailles (78)	27.08.2009 - 13 ans - Saint Germain en Laye (78)	08.11.2011 - 14 ans - Versailles (78)
ICV	138	143	148
IRP	114	124	132
IVT	69	96	93
QIT	118	132	137

\* PP – Profil Pédagogique \*\* QJ – Questionnaire Jeune

Professionnellement, nous sommes installée dans la région parisienne. Les jeunes qui nous consultent viennent prioritairement des Yvelines mais aussi de Paris, et parfois de province. Notre recherche impliquant un suivi régulier, les adolescents, à l'origine des cas, vivent à proximité de notre lieu de travail, et sont également tous scolarisés dans le même secteur. Par ailleurs, ils sont issus de famille de cadres. Cependant, bien que de milieu favorisé, et privilégiant, notamment, l'épanouissement personnel d'un point de vue éducatif, les jeunes concernés par notre étude ont tous trois connus échec ou souffrance scolaire. Or étudier la morphologie d'un cas, c'est l'expliquer<sup>430</sup>. Le rôle du chercheur consiste donc à aborder à la fois le « pourquoi » (origine) et le « comment » (fonctionnement) de ce dernier ; l'analyse approfondie qui en résulte étant d'en rendre compte. En d'autres termes, notre réflexion dans le cadre de l'étude de cas sera épistémologique autant qu'anthropologique.

## 2.2. Elaboration d'une grille d'analyse du cas

Comme l'a indiqué Louis Albarello, le chercheur motivé par « *une ambition compréhensive ou explicative* » se doit de « *décrire la structure ou la monographie du site avec la plus grande précision mais encore d'interpréter les données, c'est-à-dire de faire émerger des significations* »<sup>431</sup>. Un travail d'analyse ayant un objectif de « transparence » du cas. Notre démarche d'interprétation d'un cas a ainsi nécessité la réalisation de plusieurs matrices de synthèse, et matrices des effets, pour condenser et catégoriser nos cas<sup>432</sup>. Ces matrices ont trouvé leur place au sein des trois étapes qui déterminent l'analyse d'une étude de cas<sup>433</sup>. En effet, un phénomène dans le cadre de ce type d'étude s'insère en premier lieu dans un contexte au sens strict du terme. Pour comprendre la dynamique d'un cas la première étape demeure celle de « *l'examen minutieux de la structure et de la morphologie du cas* »<sup>434</sup> ; soit en décrire la dimension « spatiale ». Il s'agit d'une approche volontairement descriptive du champ « *en tant qu'espace social et relationnel* »<sup>435</sup> ; un temps d'observation (T0). Aller à la rencontre de l'antériorité du cas fait également parti de cette analyse (Temps historique T -1) ; toute compréhension d'un cas impliquant cette dimension temporelle qui « éclaire » le

<sup>430</sup> Albarello L. (2011). *Op. Cit.* p. 85.

<sup>431</sup> *Idem.* p. 110

<sup>432</sup> Cf. Annexes générales, Annexes X à XII pp. 0049 – 0055

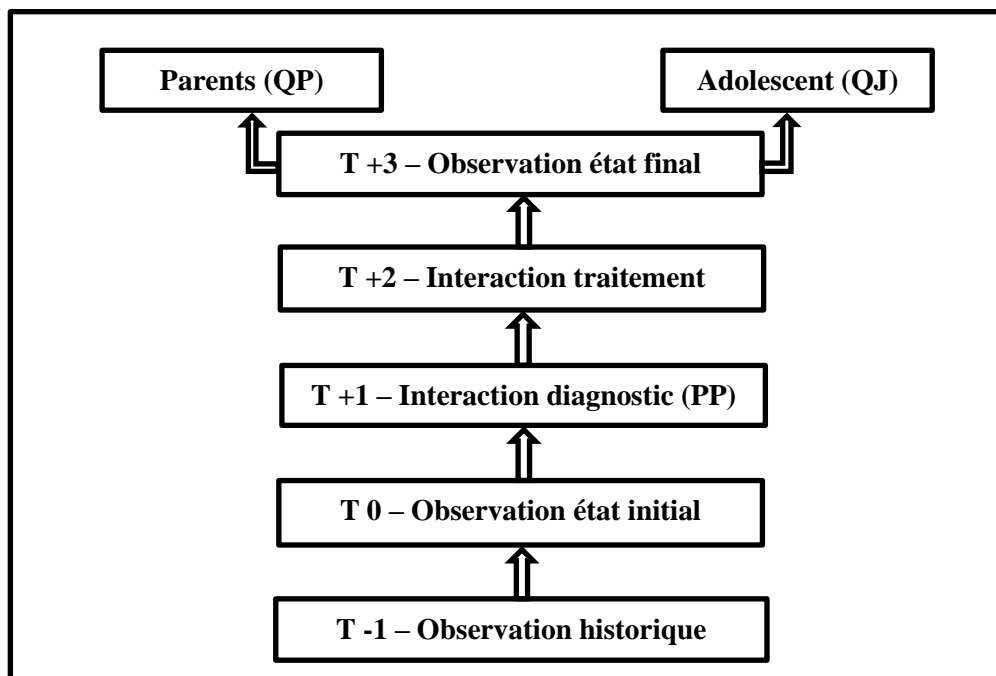
<sup>433</sup> Albarello L. (2011). *Op. Cit.* p. 86.

<sup>434</sup> *Idem.* p. 87

<sup>435</sup> *Ibid.*

présent. Si un cas représente une singularité, cette dernière est également le produit d'une histoire. C'est pourquoi « *il faut la reconstruire, en identifier les éléments les plus significatifs dont on peut penser qu'ils ont joué un rôle déterminant dans l'apparition et dans le développement de la situation actuelle* »<sup>436</sup>. En d'autres termes réaliser une exploration détaillée du devenir du ou des contextes dans lequel le cas s'est inscrit, aller aux origines de la situation, en repérer les acteurs, décrire leur motivation. Enfin un site est actif, il évolue, « *l'agencement chronologique des actions/réactions des intervenants est d'une importance cruciale* »<sup>437</sup>. Le chercheur est ainsi tenu de réaliser un rendu précis de l'action à partir du moment considéré comme point de départ du cas. Il s'agit de la dimension évolutive ou chronologique du cas, dynamique interne de ce dernier. Nous avons ainsi déterminé trois étapes dans cette dynamique, depuis l'observation de l'état initial du cas<sup>438</sup> :

- Une démarche interactive dans le cadre du Profil Pédagogique visant à établir un « diagnostic » pédagogique (T +1). Il s'agit à proprement parler de la première phase d'application de la Gestion Mentale (pédagogie objet de notre étude), en relation avec le haut potentiel.
- Une démarche interactive de traitement pédagogique ; afin d'utiliser la Gestion Mentale pour mieux gérer le monde scolaire en lien avec « son » Profil Pédagogique (T +2). Parallèlement, un accompagnement méthodologique sur les « implicites » scolaires<sup>439</sup> est proposé.
- En dernier lieu, une nouvelle phase ou état final (T +3) devrait permettre une observation des résultats obtenus vis-à-vis du jeune d'une part, et de ses parents d'autres part, suite au travail pédagogique ; donnant à cette étape une dimension tout à la fois pédagogique et sociale.



**Fig 2. Matrice chronologique de synthèse de l'évolution d'un cas**

<sup>436</sup> *Idem.* p. 89.

<sup>437</sup> *Idem.* p. 90.

<sup>438</sup> Cf. Annexes générales, Annexe X pp. 0049

<sup>439</sup> Il s'agit d'une part de gérer des supports d'apprentissages variés étroitement liés aux nouvelles technologies. Et d'autre part de manipuler à l'écrit comme à l'oral des bases de rhétorique constitutives de ces implicites.

En définitive, analyser un cas en profondeur exige d'aller à la rencontre des trois dimensions spatiale, temporelle et évolutive, constitutives du cas. Nous réaliserons donc ce type d'analyse pour chacun de nos cas, successivement ; afin de les confronter à notre problématique sur l'éducabilité possible du potentiel individuel.

### 2.3. Analyses intracas

Afin d'alléger la démarche rédactionnel au cours des divers étapes de l'analyse, nous avons donné un prénom arbitraire à chacun de nos cas. Ainsi le cas 1 s'appellera Marc, le cas 2 : Pierre et le 3 : Paul<sup>440</sup>. En outre, l'étude de Marc nous servira d'exemple explicité de la démarche que nous avons suivie dans le cadre de l'analyse d'un cas. Nous ne reviendrons donc pas sur l'explicitation détaillée dans le traitement des données chez Pierre puis Paul.

MARC :

(1) Analyse contextuelle : Marc est âgé de 15 ans lors du Profil pédagogique (2012), point de départ de l'étude de cas. Il a 17 ans lors de la clôture du cas (2014). Il est l'aîné de sa fratrie. Ses parents sont mariés et de nationalité française. Son père est ingénieur commercial et sa mère infirmière. La famille privilégie, sur le plan éducatif, l'adaptation aux conventions et l'épanouissement personnel. Sur le plan scolaire, l'écriture est problématique. L'introduction de l'ordinateur en 4<sup>ème</sup> a été vécue par Marc comme une libération. Bien qu'ayant des difficultés d'organisation et de méthodes, Marc a besoin d'indépendance et de liberté dans son travail. Il apprécie particulièrement l'histoire en raison d'une affinité avec son enseignant. Dilettante au départ, Marc s'est mis à faire des « efforts » à partir de la 3<sup>ème</sup>, et son travail a gagné en qualité à cette date. Globalement, il bénéficie d'un environnement scolaire plutôt bienveillant. Sa scolarisation, dans le cadre du cas, s'étire de la 4<sup>ème</sup> dans un collège privé à la 2<sup>nde</sup> dans un lycée général et technologique du système publique. Si au collège ses résultats étaient moyens, ils sont devenus bons au lycée. Sur le plan extra-scolaire, Marc fait de la programmation en C++, pratique de nombreux jeux vidéos de quête ou de combats. Il écoute du Rock et du Hard-Rock. Ses lectures ne concernent que les Bandes Dessinées ou les Mangas. Dans l'avenir, il envisage de devenir ingénieur du son.

(2) Analyse historique : Marc est né à Versailles (78) le 18 avril 1997, à terme. Il est droitier. Son acquisition de la marche et de la parole ont été normales. Des troubles psychologiques sont apparus avec la scolarisation. En effet, en primaire des problèmes « d'encadrement » dans l'école publique de quartier ont abouti à un changement d'établissement, dans une école privée sous contrat. Par ailleurs, les résultats scolaires sont mauvais dès la moyenne section et tout au long du primaire. Marc a montré une forte anxiété en rapport avec ces derniers ; se traduisant par un épisode dépressif de 6 à 9 ans. A ces troubles psychologiques s'associent des troubles au niveau des apprentissages. Marc a été détecté dyspraxique en 5<sup>ème</sup> ; classe qu'il a redoublée. Il est également dysgraphique, dysorthographique, dyscalculique, et atteint d'un trouble de l'attention. La prise médicamenteuse (Concerta) a été refusée par la famille. En raison de cet « état des lieux », Marc a été suivi en psychologie et psychiatrie de 4 à 10 ans ; une psychothérapeute

---

<sup>440</sup> Cf. Annexes générales, Annexe XI pp. 0050 – 0052

spécialisée sur les Enfants Intellectuellement Précoce (EIP) a été d'une véritable aide du CM2 à la 6<sup>ème</sup>. Il a également été pris en charge en psychomotricité et en graphothérapie de 7 à 8 ans. Une rééducation orthoptique a aussi été réalisée sur cette période. Au final, une aide sur le plan scolaire a été validée. Inscrit à la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH), Marc bénéficie depuis la 4<sup>ème</sup> d'un ordinateur pour la prise des cours ainsi que d'un tiers-temps pour les devoirs.

Testé par deux fois sur le plan intellectuel, le haut-potentiel de Marc n'est pas apparu de façon certaine aux résultats chiffrés. L'approche clinique des praticiens lui a cependant reconnu cette spécificité<sup>441</sup>. Nous reprenons ici les résultats obtenus au WISC IV<sup>442</sup>, réalisé le 2 juillet 2010 à l'âge de 13 ans. Avec un QI Total de 118, Marc est en de ça de la limite faible de l'intervalle de précocité préconisé par les chercheurs en psychométrie<sup>443</sup>. Cependant les scores internes à l'ICV en note standard sont très élevés (de 14 à 17 aux différents *items*) ; se traduisant par une note composite de 138. L'IRP est tout aussi homogène avec un résultat de 114. L'IMT est à 127 et toujours homogène. L'IVT pour sa part est faible (69) avec une note standard de 3 au Code et un résultat à peine supérieur aux Symboles (5). Ainsi le test de Marc est fortement chuté par ces scores et présente en conséquence une importante hétérogénéité ; avec des écarts, au niveau des résultats, entre les indices allant jusqu'à 69 points (ICV/IVT). Au cours de la passation, Marc a fait preuve d'un vrai plaisir intellectuel. Il était calme et réfléchi, très à l'aise à l'oral (« *personnalité très vive et communicative* » avec cependant une « *hyperactivité possible* », observable au WISC III). Il a une excellente mémoire à court terme et manipule les chiffres avec aisance. Il devient maladroit lorsqu'il s'agit de vitesse de traitement (« *compréhension d'un garçon de 14 ans avec une main de 6 ans au WISC III* » alors âgé de 7 ans). Ainsi le diagnostic de dysgraphie a pu être confirmé ainsi qu'une « *dysharmonie cognitive en raison de ses troubles praxiques* ». En effet aux Cubes (12), il est déstabilisé par les couleurs qu'il inverse et fait preuve de lenteur dans la coordination visuo-motrice. Globalement, il a des aptitudes élevées d'organisation spatiale et de catégorisation, une très bonne mémoire et une importante précocité verbale se traduisant par une excellente culture générale, un vocabulaire riche et très précis, une grande maturité sociale et d'importantes aptitudes de raisonnement, de compréhension et de conceptualisation.

(3) Analyse chronologique : la matrice suivante indique les observations issues de l'introspection de Marc pendant les deux heures du Profil, ainsi que le travail réflexif sur des faits observables par questionnaire qu'il a réalisé sur le long terme, parallèlement à celui de ses parents. Les questions de fait des questionnaires ont donc servi à la réalisation de cette matrice dite d'effets.

L'itinéraire mental correspond à la structure cognitive caractéristique de Marc telle qu'il l'a verbalisée, suite à une introspection approfondie<sup>444</sup>, puis infirmée ou confirmée dans le cadre du questionnaire ; le questionnaire parents validant ou non cette compréhension intime de Soi. Cet itinéraire indique une perception dominante, des paramètres évocatifs spécifiques ainsi que la « personne » utilisée au niveau des codages d'entrée, un lieu de sens privilégié ainsi qu'une succession ordonnée de gestes mentaux. La structure

---

<sup>441</sup> *Ibid.*

<sup>442</sup> Cf. Annexes – Eléments de recherche, Annexe Recherche Cas 1.4 pp. 0084 – 0090 et Annexe Recherche Cas 1.5 pp. 0091 – 0092

<sup>443</sup> *Supra.*

<sup>444</sup> *Supra.*

de projets de sens fait apparaître les conduites ou aspects motivationnels<sup>445</sup> de la personnalité. Or, certains de ces aspects sont privilégiés par le sujet au détriment des autres, et tendent à générer des blocages s'ils ne sont pas satisfaits ou renforcés. Il est à noter que ceux qui sont indiqués dans cette matrice n'excluent pas leurs opposés<sup>446</sup>, dans une dialectique entre les pôles qui tend à montrer chez le jeune qui la gère un meilleur équilibre, une maîtrise au niveau des apprentissages et une compréhension si ce n'est une acceptation de l'Autre dans sa différence.

**Tableau 2. Matrice du ressenti des destinataires et des effets de la Gestion Mentale suite à son application chez Marc<sup>447</sup>**

Cas 1 – Marc	PP1 (T +1)	QJ1 (T +3)	QP1* (T +3)
<b>Itinéraire mental</b>			
Perception (PER)	Tac + Ve	Au/Ve	Au/Ve + Tac
Paramètres (PAR)	P1 Aud EvS+ P2 Ve P3 Ver EvC+ P4 Aud/Ve	Au/Ve  P3 EvC - P4 EvC +	Au/Ve + Tac  P3 EvC + P4 EvC +
Personne	3p		
L	T Sim	T	T
Gestes mentaux	ACMRI	ACMIR	ACMRI
<b>Structure de projets de sens (SPS)</b>			
Projet de sens (PS)	EXP +++ AUT ++ REC ++ COQ + CMP + DEC MOY PBS	EXP +++ FIN +++ CHO +++ ARG +++ DEC +++ OPP +++ COQ /TEM ++ REP/TRF++ REC/CMT+	CHO +++ FIN +++ EXP +++ PBS +++ DEC/INV ++ COQ ++ REP ++ OPP + REC/CMT

\*QP – Questionnaire Parents

Six séances de suivi constituent le temps T +2 de l'application de la Gestion Mentale. Celles-ci ayant été réalisées à raison d'une fois tous les 15 jours entre le 23 mai 2012 et le 25 janvier 2013<sup>448</sup>. Le suivi a porté essentiellement sur une bonne gestion de la perception auditivo-verbale de Marc. Les gestes mentaux de Mémoire et de Réflexion ont été décryptés et pratiqués en cours. Apprendre à trier les évocations, fréquemment simultanées chez lui, fut essentiel. Parallèlement, Marc a privilégié sa structure de projet de sens au niveau de ses apprentissages : axer ses priorités sur ses besoins d'Expliquant (logique), se mettre en conquérant (pédagogie active), gérer l'urgence en travaillant les Moyens, aller à la recherche de la réponse juste en Composant sur des liens d'analogie, et utiliser les hypothèses du Problématiser en anticipant les

<sup>445</sup> Selon les auteurs. *Supra*.

<sup>446</sup> Cf. Annexes générales, Annexe XII pp. 0053

<sup>447</sup> Cf. Annexes générales, Annexe V pp. 0022

<sup>448</sup> Cf. Annexes – Eléments de recherche, Annexe Recherche Cas 1.1 pp. 0057 – 0059

situations à venir. L'aide méthodologique s'est concrétisée par : l'usage de schémas centrés à l'aide d'un logiciel conçu à cet effet (*mind mapping*), l'objectif étant d'apprendre à trier l'information ; la création de fiches audio sur ordinateur et smartphone ; des méthodes de rédaction (introduction, conclusion, analyse de documents, construire un argument) qui lui ont aussi été transmises. Il s'agissait dans ce dernier domaine de les aborder par une approche conceptuelle ; définir leur origine, leur usage ainsi qu'en spécifier la finalité avant de les appliquer quotidiennement en classe. Nous avons observé à partir de la séance trois un changement chez Marc au niveau de la structuration des idées et de leur organisation, un renouveau motivationnel ; avec des objectifs d'avenir et d'orientation.

Les questions d'opinions viennent en complément des questions de fait saisies dans la matrice, elles nous informent sur le vécu post-Gestion Mentale de Marc et représentent une part importante de notre étude sur l'état final du cas. Nous avons voulu avoir le point de vue de ses parents en plus du sien ; d'une part parce que nous retenons la conception comme quoi l'environnement jouerait un rôle prépondérant dans le développement d'un jeune ; d'autre part car nous souhaitons valider les talents de Marc. Talents reconnus sur le plan social par la première instance dans ce domaine qu'est la famille.

Nous avons ainsi observé les opinions de Marc et de ses parents sur six critères: l'organisation du travail, les relations aux autres, l'acceptation des résultats, l'orientation, l'expression de principes éducatifs et la notion de jugement, les activités.

**Tableau 3. Synthèse des opinions de Marc et de ses parents**

Questionnaires : Observations finales	Cas 1 – Marc	
	Adolescent	Parents
<b>Organisation du travail</b>	Division travail/loisir mal acquise, travail seul et le soir, préfère les pédagogies actives, n'aime pas les conseils, mets en place ses propres méthodes de travail (auditive, NTIC), compense et complète le cours très souvent par des recherches personnelles, désordre organisé, gère son espace de travail. Préfère travailler sur un projet plus que sur un cours. Investi scolairement bien que passif. Intuitif et bonne analyse.	Gestion de son travail variable, plus efficace dans l'urgence et peu stressé par son travail. Travail seul ou en groupe et tard le soir. Gère son espace de travail. Préfère les projets à réaliser aux cours, mets très souvent en place ses propres méthodes de travail et parfois compense ou approfondi son cours. Utilise essentiellement son ordinateur, l'écriture manuelle demeure problématique. Plus ou moins désinvesti scolairement. Actif. organisé dans son désordre. Intuitif et bonne analyse.
<b>Relations aux autres</b>	Demande peu d'aide, respect de l'enseignant même s'il tient des propos souvent négatifs sur eux, ne respecte pas les règles de vie familiale. Les notes n'influencent pas le relationnel parents, favorise en société la politesse, la générosité, la curiosité d'esprit, le respect des autres, l'honnêteté et l'indépendance, introverti et assez sensible, beaucoup d'empathie avec les autres, regard des autres important, en décalage souvent avec ses pairs, amitiés choisies, bon relationnel général mais exigeant en amitiés. A du mal à exprimer ses besoins affectifs et pas forcément épanoui. <u>Estime de soi moyenne.</u>	Respecte et favorise l'échange avec l'enseignant avec parfois des propos négatifs sur eux. La note n'influence pas la relation parents-enfant. Extraverti et hypersensible, épanoui affectivement, exprime ses besoins affectifs, <u>excellente estime de soi</u> . Excellent investissement auprès de ses pairs en se respectant, bien qu'exigeant en amitiés. Beaucoup d'amis. Pas de décalage significatif avec ceux de sa génération. Respecte les règles de vie familiale et privilégie la politesse, la générosité, la curiosité d'esprit, le respect des autres, l'obéissance, l'honnêteté et l'indépendance.



**Tableau 3. Synthèse des opinions de Marc et de ses parents (Suite)**

Questionnaires : Observations finales	Cas 1 – Marc	
	Adolescent	Parents
<b>Acceptation des résultats</b>	Ne travaille pas pour une note, pas source de stress, cherche à comprendre son résultat (cours mal appris mais généralement compris, hors-sujet, précipitation, non-respect des méthodes scolaires). Peut s'inscrire dans une recherche d'amélioration.	Stressé par ses résultats, cherche parfois à comprendre sa note (en général dû à un cours mal appris, au stress et à la précipitation et à un non-respect des méthodes attendues selon lui) (selon les parents les méthodes attendues sont correctes). Parfois cherche à améliorer la situation
<b>Orientation</b>	Se projette dans un futur, travail en équipe dans un métier rentable, peu compétitif, satisfait dans ses choix d'orientation.	Se projette sur un métier mais vis au présent. Satisfait de son orientation. Pas compétitif, ne recherche pas de métier rentable, travail en équipe ou humanitaire.
<b>Expression de principes éducatifs et notion de jugement</b>	Faire confiance, favoriser le dialogue, punir, donner l'exemple, encadrer avec souplesse en laissant de la liberté, s'adapter à chaque enfant et responsabiliser - porter un regard critique sur l'autre et le monde et permettre l'expression d'une opinion.	Faire confiance, récompenser, favoriser le dialogue, donner l'exemple, encadrer avec souplesse, laisser beaucoup de liberté, s'adapter à chaque enfant, surveiller ce qu'il fait, responsabiliser et surveiller ses fréquentations.
<b>Activités</b>	Plutôt méditatif. Forte activité intellectuelle et technologique, recherche personnelle et esprit d'analyse. Pas d'intérêt sportif, socio-culturel ou artistique. Déteste le changement.	Méditatif. N'aime pas le changement d'activité. Pas d'activité sportive régulière sauf des sports ponctuels à sensation, créatif au quotidien et goût pour l'invention à partir d'objets. Pas d'activité socio-culturelle. Forte implication intellectuelle : recherche d'informations auprès de l'adulte et via les TIC, curiosité, esprit d'analyse.

En définitive, Marc explique que la Gestion Mentale lui a permis de comprendre son fonctionnement personnel au travers de la connaissance de Soi. Il a pu dès lors développer sa compréhension, mettre en place ses stratégies de travail, mais aussi reconnaître et respecter l'Autre. Il parle d'une « *découverte pédagogique* ». Par ailleurs, Marc indique clairement avoir développé des talents<sup>449</sup> techniques, humains et académiques. Ces derniers sont confirmés par ses parents qui considèrent, quant à eux la Gestion Mentale comme une « *pédagogie scolaire* », un accompagnement qui renforce la connaissance de Soi.

(4) Commentaires et interprétations : Nous souhaitons revenir ici sur les résultats de nos observations mais également apporter un autre regard sur le « dossier » de Marc.

Sur un plan cognitif, l'analyse des données traduit une reconnaissance des processus que ce soit au cours du Profil Pédagogique au niveau du relationnel chercheur/Marc, puis ultérieurement par Marc ou par ses parents. Sa perception auditivo-verbale semble acquise et respectée. Il en va de même pour ses évocations auditives et verbales qui inscrivent Marc dans une temporalité. Très verbal au niveau évocatif, cela pourrait expliquer son inversion de couleurs aux cubes en lien avec un geste d'Attention trop rapide et insuffisamment formulé. Seul le mouvement en perception n'est pas relevé par Marc dans le long terme. Nous pouvons penser que ce mouvement observable lors de la passation du test du WISC III comme lors du Profil serait le fruit d'un mal être. Il exprimerait une tension interne qui aurait disparue par la suite. Lors du Profil nous avons également constaté avec Marc la prédominance du paramètre de logique, or par la suite

<sup>449</sup> Nous faisons référence ici à la typologie des compétences de F. Gagné. *Supra*.

celui de l'imaginaire prend le pas sur le précédent. Cela nous interpelle, et nous pensons que Marc aurait développé ce dernier dans le cadre du suivi ? Une autre hypothèse serait envisageable : un vif besoin de comprendre par la logique, non réalisé, qui occultait l'imaginaire de Marc. Comme les gestes mentaux privilégiés par Marc sont l'Attention et la Compréhension en premier lieu, la Mémorisation puis la Réflexion et enfin l'Imagination créatrice auraient suivi une fois les premiers maîtrisés. Marc aurait ainsi évolué vers les domaines chargés en création. Au final nous constatons que Marc gère désormais bien son itinéraire mental et les modalités d'apprentissage qui en découlent. En outre, le TDA<sup>450</sup> et l'hyperactivité possible ne semble pas s'appliquer à Marc. Nous regrettons par ailleurs que certains points du Profil Pédagogique (simultanéité des évocations et personne) n'aient pu être traités au niveau des questionnaires. Leur étude aurait alourdi le temps passé à traiter les questions par l'enquête, aussi avons-nous dû en faire l'économie. Ils auraient été cependant riches en informations complémentaires au niveau de l'itinéraire mental cognitif de Marc.

Il émerge de la structure de projets de sens des éléments déterminants de la pensée de Marc. Un premier état des lieux montre une augmentation certaine en nombre et en intensité des projets de sens lors de l'étude finale. Marc a donc bien développé son potentiel conatif. Certains de ces projets sont constants et dominants comme celui d'Expliquant. Il serait, à lui seul, à l'origine de la dyscalculie et de la dysorthographe de Marc qui a besoin de l'origine des règles (induction) pour les appliquer. Cependant le pôle opposé, l'Applicant, s'est également renforcé. En d'autres termes, Marc s'est suffisamment équilibré pour gérer la déduction de la règle dans un exercice, et le respect des méthodes attendues une fois signalées. L'usage de l'informatique lui a permis de compenser sa dysgraphie mais aussi de devenir actif dans ses apprentissages, abordant sa leçon en dernier lieu, ce que traduit la constante Conquérant dans la durée. Si les pôles Découvreur/Inventeur et Argumentateur/Problématiser sont devenu très prégnants, d'autres restent mineurs bien que présents et actifs: Recordman/Compétiteur, Transformateur/Reproducteur. Il est intéressant de noter que ces couples sont plus ou moins investis de façon similaire dans l'étude finale. Nous pouvons donc penser que certains couples sont dominants chez un sujet au détriment des autres. Enfin, nous avons été surpris de constater une bascule dans des projets opposés à ceux relevés lors du Profil Pédagogique (Finalité, Auprès des choses, Argumentateur et Opposant). Or le suivi ne les a pas pris en compte et a traité les pôles inverses. Nous nous interrogeons donc d'une part sur une éventuelle suradaptation de Marc dans ces domaines, d'autre part sur un risque de subjectivité inhérent à la technique introspective. En définitive, ce questionnement justifie en soi notre choix d'étudier plusieurs cas afin de confirmer ou infirmer ces hypothèses.

Par ailleurs, nous ne sommes pas sans avoir remarqué une homogénéisation des réponses d'opinions entre Marc et ses parents. Cette observation nous autorise à penser que l'environnement immédiat de Marc a bénéficié de la clarification pédagogique apportée par le retour parents du Profil Pédagogique. Certes, l'environnement familial était déjà tourné vers un accompagnement bienveillant, favorisant un équilibre individuel mais le quotidien de Marc en ressortirait renforcé au regard du rendu des parents sur l'organisation du travail, l'orientation, les principes éducatifs, et les activités extra scolaires ou au niveau de sa relation aux autres. En d'autres termes, la connaissance des parents sur la réalité intellectuelle de leur

---

<sup>450</sup> Trouble Déficitaire de l'Attention

adolescent est globalement harmonieuse, et nous pouvons concevoir que les choix éducatifs sont pris dans une communauté d'intérêts.

Cependant, si Marc apparaît comme extraverti aux yeux de ses parents, il reconnaît de son côté se sentir souvent en décalage avec ses pairs. Cela confirmerait l'hypothèse précédente d'une suradaptation sur le projet de sens « Avec les autres » observable au Profil. D'autres décalages mineurs sont relevables dans le rapport à la note où Marc semble moins stressé par ses résultats que ce que ses parents le supposent. Ses réponses au Profil le placent dans les Moyens, domaine où le stress est perçu comme moteur et positif. Cependant ses réponses au questionnaire ainsi que celles de ses parents laisseraient à supposer là aussi une suradaptation.

Par ailleurs, si la dysgraphie de Marc ne semble pas être remise en question par cette étude, les autres troubles fortement liés au monde scolaire ne sont plus observables à l'état final. Ses résultats scolaires sont également bons. En définitive, nous pouvons donc en déduire que Marc a certainement su transformer ses capacités en compétences<sup>451</sup> et restaurer son estime de Soi. Dans le cadre de cette étude de cas, l'éducabilité du potentiel est donc envisageable. Ainsi le haut potentiel de Marc se traduit désormais dans plusieurs domaines malgré une hétérogénéité psychométrique certaine. Notre hypothèse initiale relative à la Gestion Mentale s'appliquant à la variabilité intraindividuelle du jeune HPI ; lui permettant de « gérer » son intelligence tout en « gérant » l'école, serait dès lors vérifiable.

PIERRE :

(1) Analyse contextuelle : Pierre a 16 ans lors du Profil Pédagogique, réalisé en novembre 2012, et 18 ans en fin d'étude du cas (mai 2014). Il est le benjamin de sa famille. Ses parents sont mariés et de nationalité française. Son père est consultant financier et sa mère Directrice des Ressources Humaines. Sur le plan éducatif familial, l'environnement de Pierre privilégie d'une part l'épanouissement personnel et d'autre part la réussite scolaire. Pierre exprime un vrai besoin de reconnaissance paternelle. Il admire le niveau intellectuel de son père et souffre de ne pas le satisfaire. De plus, sa sœur représente à ses yeux un idéal scolaire familial qu'il ne peut atteindre. Il est scolarisé en 2<sup>nd</sup>e générale dans son lycée de proximité de Marly le Roi (78) à l'ouverture du cas. L'étendue étudiée par le cas couvre ainsi la période de la seconde à la fin de la 1<sup>ère</sup> ES. Pierre se dévalorise énormément sur le plan scolaire et se trouve « à la traîne » du système. Il indique être plus à l'aise à l'écrit et perdre tous ses moyens à l'oral où il est victime de ses émotions. Il associe cette problématique à un trouble de la mémorisation et au stress. Par ailleurs, il a beau faire de nombreuses fiches, il n'arrive pas à se canaliser car il n'a pas de méthodes. Son environnement scolaire jusqu'à l'état initial du cas a été inadapté et peu épanouissant. Ses résultats scolaires sont moyens en 2012, malgré des efforts fournis depuis la 4<sup>ème</sup>. Sur le plan extra-scolaire, Pierre a une passion pour le VTT et le BMX qui implique un vrai travail d'ingénierie au niveau de la conception des terrains qu'il utilise dans le cadre de ce sport. Il pratique aussi le waterpolo en club. D'une façon générale, il n'aime pas la compétition et pratique un sport pour le plaisir. Sa vie sociale est très riche et se traduit par une importante activité sur

---

<sup>451</sup> Selon f. Gagné, les compétences traduisent un aboutissement réalisé des habiletés naturelles ; un talent représentant les 10% supérieur atteint lors de la maîtrise d'une compétence. *Supra*.

Facebook et des soirées fréquentes. Ses goûts musicaux couvrent autant le Rap, que l'Electro ou le Rock. Il aime aussi le cinéma ; privilégiant les films d'action, d'humour ou « à la mode ». Pierre ayant lui-même beaucoup d'humour, il l'utilise pour se faire apprécier des autres. Il favorise ses activités d'extérieur aux jeux vidéo et à la lecture, même si cette dernière ne le dérange pas.

(2) Analyse historique : Pierre est né à terme, le 6 avril 1996 en région parisienne (Saint Germain en Laye - 78). Il est droitier. Si son acquisition de la parole a été normale, il a eu cependant un retard au niveau de l'apprentissage de la marche. Des troubles psychologiques sont apparus en lien avec les performances scolaires mais aussi lors de situations inconnues. Pierre dans ce cas développe une forte anxiété. Des épisodes dépressifs toujours en lien avec des problèmes scolaires l'ont affecté en 5<sup>ème</sup> et en 3<sup>ème</sup>, classe qu'il a redoublée suite à un refus de la commission d'appel ; commission qu'il a très mal vécue avec des « effets très lourds » pour lui. Par ailleurs, Pierre a développé des phobies des avions et des hôpitaux qui ont été traitées par hypnose. Il a été suivi par un psychologue de 5 à 12 ans. Au niveau des apprentissages, il a eu des difficultés en motricité fine en écriture, résorbées depuis.

Sa scolarisation dans une école primaire privée sous contrat de Saint Germain en Laye a été harmonieuse. Pierre avait de bons résultats scolaires. Ces derniers ont chuté au collège (système privé sous contrat) pour devenir mauvais en 3<sup>ème</sup>, malgré des efforts observables dès la 4<sup>ème</sup>. Les conséquences ont été très lourdes à assumer pour Pierre. Un changement d'établissement a été nécessaire. Il est donc passé dans le système public au lycée, et est scolarisé depuis la 2<sup>nde</sup> dans son lycée de proximité, à Marly Le Roi.

L'échec scolaire et ses problèmes psychologiques sont à l'origine du test de QI<sup>452</sup>, pratiqué à l'âge de 13 ans. Pierre a bien investi le test et « s'exprime avec aisance ». Ses résultats le mettent dans un niveau très supérieur mais ils n'ont pas été explicités aux parents. Ainsi bien que dans les 2% supérieur de la population concernée par le test, il n'a pas pu bénéficier de recommandations psychologiques adaptées à sa « précocité ». Ils n'ont pas non plus pu être pris en compte lors de ses difficultés scolaires. Pierre était scolarisé en 4<sup>ème</sup> à cette époque. Ce n'est qu'à l'ouverture du cas qu'il a appris l'existence d'un haut potentiel. Bien qu'annoncés comme homogènes avec un QI Total de 132, ses résultats présentent une hétérogénéité certaine avec un écart de 19 points entre l'ICV (143) et l'IRP(124)<sup>453</sup>. Si sa mémoire de travail est excellente (IMT 127) ses résultats sont chutés par l'IVT (96), avec un 8 au Code en raison d'une émotivité observable par le praticien lors du test ; ce qui le met dans la moyenne faible à cet *Item*. En outre des différences significatives sont observables entre les indices (ICV/IVT : 47 points *etc.*<sup>454</sup>), mais aussi entre les *items* d'un même indice. Par ailleurs, Pierre en Compréhension a saturé le test. Avec une note standard de 19, il a plafonné ce dernier et ne peut donc être évaluable à cette échelle. Au final, Pierre présente d'excellentes capacités de raisonnement (abstrait, logico-mathématique *etc.*) et de concentration. Son vocabulaire est très riche et il a une vraie culture générale. Sa mémoire est toute aussi bonne mais il peut être freiné par son émotivité et sa réactivité au stress. C'est pourquoi il a besoin d'un cadre rassurant et valorisant en raison de sa sensibilité.

---

<sup>452</sup> Cf. Annexes – Eléments de recherche, Annexe Recherche Cas 2.4 pp. 00124 – 00132

<sup>453</sup> L'hétérogénéité se traduit par un écart supérieur à 15 points entre ces deux indices voir Grégoire J. & Wierzbicki C. (2007).

*Supra.*

<sup>454</sup> Le rapport avec l'IVT touche aussi les autres indices quoique qu'avec un moindre écart.

(3) Analyse chronologique : la matrice suivante concentre et mesure les effets de la Gestion Mentale. Les résultats sont issus du Profil Pédagogique réalisé par Pierre au cours d'une introspection progressive et des questions/réponses de fait produites par Pierre et ses parents à la clôture du cas.

**Tableau 4. Matrice du ressenti des destinataires et des effets de la Gestion Mentale suite à son application chez Pierre**

Cas 2 – Pierre	PP2 (T +1)	QJ2 (T +3)	QP2 (T +3)
<b>Itinéraire mental</b>			
Perception (PER)	Vis	Vis	Vis
Paramètres (PAR)	P1 Vis EvS+ P2 Vis P3 Ve P4 Vis EvC+	Vis  P3 EvC+ P4 EvC-	Vis  P3 EvC - P4 EvC -
Personne	1p		
L	E Suc	E	E
Gestes mentaux	ACMIR	ACMIR	ACMRI
<b>Structure de projets de sens (SPS)</b>			
Projet de sens (PS)	AUT +++ APP ++ OPP ++ FIN + COQ + PBS REC TRF	FIN +++ APP +++ AUT +++ COQ +++ PBS +++ OPP +++ TRF ++ INV REC	FIN +++ APP +++ AUT +++ COQ/TEM ++ OPP/CMP ++ REC ++ REP/TRF ARG/PBS INV

Pierre a été suivi à l'issue du Profil au cours de quinze séances (du 14.12.2012 au 20.12.2013)<sup>455</sup> dont deux séances de « contrôle » car il a exprimé le besoin de se rassurer et de s'ajuster aux attentes scolaires après une période de longues vacances (octobre et décembre 2013). Ce suivi a porté d'une part sur les gestes mentaux de la Mémoire et de la Réflexion ainsi que sur le développement de la logique (P3) et d'autre part sur la stabilisation des projets de sens d'Applicant et de Finalité (fortement porteur d'efficacité), d'Opposant (par l'apprentissage par l'erreur et le cas particulier), d'être Avec les autres (pour créer un environnement de travail ou obtenir une aide spécifique), de se mettre en Conquérant avec d'autres techniques que celles que Pierre pratiquaient (notamment la schématisation des fiches en *Mind Mapping* et l'utilisation d'acronymes), d'anticiper une situation avec le Problématiser, et de gérer le Recordman et la pression qu'il peut s'imposer pour réaliser une performance. L'aide méthodologique s'est axée sur la transmission et l'utilisation de « recettes » rhétoriques pour répondre aux implicites de la construction d'un raisonnement (typologie de plans, structure d'une introduction, d'une conclusion d'un argument, techniques d'analyse) ; mais un travail d'orientation post Bac a aussi été nécessaire pour lui recréer des objectifs et une

<sup>455</sup> Cf. Annexes – Eléments de recherche, Annexe Recherche Cas 2.1 pp. 0093 – 0096

finalité de résultats accessibles. A partir de la 7<sup>ème</sup> séance, une nette évolution est apparue. Pierre travaille de façon approfondie avec une réelle auto-détermination. Il se met en interactivité avec son cours et n'hésite pas à questionner son père pour enrichir sa connaissance avec, en conséquence, un changement dans la relation père/fils. Pierre a ainsi pris du recul face aux attentes paternelles et accepte mieux sa différence. Il n'hésite pas non plus à se faire aider par ses professeurs, allant au-devant d'eux et obtenant une meilleure reconnaissance par l'adulte. Son environnement de travail s'est ainsi organisé entre sorties et travail efficace, et ses résultats scolaires se sont nettement améliorés. Ses phobies ont disparues.

Les questions d'opinions ont été synthétisées dans la matrice suivante, toujours selon les mêmes critères que lors du cas de Marc :

**Tableau 5. Synthèse des opinions de Pierre et de ses parents**

Questionnaires : Observations finales	Cas 2 – Pierre	
	Adolescent	Parents
<b>Organisation du travail</b>	Bonne, travaille en s'avançant, travail seul, autonome, de préférence le soir, gère son environnement de travail, pratique une pédagogie active, utilise l'ordinateur comme support et met en place ses propres méthodes (logiciel de <i>mapping</i> ), compense et complète son cours, organisé dans son désordre, ressent peu de stress. Préfère travailler sur un projet plus que sur un cours. Investi scolairement bien que passif. Intuitif, bonne analyse.	Bonne, plus efficace dans l'urgence mais stressé par la quantité. Travaille tard le soir dans son propre espace. Préfère le groupe et les projets. Accepte de l'aide facilement. Met parfois des méthodes personnelles de travail et s'organise. Compense parfois un cours. Travail très souvent sur ordinateur. Ordonné dans son désordre. intuitif. Analyse peu. Actif et investi scolairement.
<b>Relations aux autres</b>	Demande d'aide occasionnelle, respect de la différence chez l'enseignant en général, non intervention parentale / scolaire auj., les notes influencent la relation / parents, respecte les règles de vie familiales, favorise en société la politesse, la curiosité d'esprit, l'efficacité, le respect des autres, l'obéissance et l'honnêteté, extraverti et hypersensible, s'interroge sur son affectif ? apprécie le groupe mais méconnu de celui-ci, en décalage avec ses pairs, il joue cependant le jeu du social et se respecte en société, beaucoup d'amis en général. <u>Estime de soi moyenne.</u>	Bonne communication et respect de ses enseignants, parfois des propos négatif. Accepte aide et conseils. Les relations parents-enfant tendent à se détacher des résultats scolaires " <i>on a évolué, on regarde les progrès</i> ". Respecte les règles familiales et privilégie la politesse, l'ambition, la générosité, l'efficacité, le respect des autres, l'honnêteté et l'indépendance. Extraverti et hypersensible, épanoui sur le plan affectif mais a du mal à exprimer ses besoins dans ce domaine. <u>Bonne estime de soi.</u> Excellent investissement auprès de ses amis très nombreux, mais exigeant en amitié
<b>Acceptation des résultats</b>	Bien que non stressante la note est importante : considérée comme un salaire, le mauvais résultat est dû à un problème de stress et de précipitation, de mauvaise compréhension de la consigne ou de la méthode attendue selon lui, parfois du hors-sujet, le système scolaire est considéré comme responsable des mauvais résultats. Peut s'inscrire dans une recherche d'amélioration.	Résultats source de stress, note considérée comme un salaire, cherche fréquemment à comprendre la raison d'un mauvais résultat (cours mal appris, hors-sujet, précipitation et stress, non-respect des méthodes selon lui - selon les parents les cours sont aussi mal compris mais les méthodes sont respectées) Cherche fréquemment à améliorer ses résultats et peut en être abattu.
<b>Orientation</b>	Vit d'avantage au présent, satisfait de son orientation scolaire, privilégiera les métiers rentables avec du travail en équipe, peu compétitif.	Satisfait de son orientation scolaire. Se projette dans le futur sur un métier mais vit dans le présent. Il privilégie les métiers d'argent en équipe et n'est pas compétitif.

**Tableau 5. Synthèse des opinions de Pierre et de ses parents (Suite)**

Questionnaires : Observations finales	Cas 2 – Pierre	
	Adolescent	Parents
<b>Expression de principes éducatifs et notion de jugement</b>	Faire confiance, récompenser, favoriser le dialogue, donner l'exemple, encadrer avec souplesse, laisser beaucoup de liberté, s'adapter à chaque enfant, responsabiliser et préserver des mauvaises fréquentations - porter un regard critique sur l'Autre et le monde, formuler une pensée précise sur un sujet, exprimer ses opinions.	Faire confiance, récompenser, favoriser le dialogue, donner l'exemple, encadrer avec souplesse, s'adapter à chaque enfant, responsabiliser et préserver des mauvaises fréquentations - Porter un regard critique sur l'Autre, évaluer ou punir.
Questionnaires : Observations finales	Cas 2 – Pierre	
	Adolescent	Parents
<b>Activités</b>	Très sportif (6h/semaine): pratique des sports de fond (natation, course, vélo ...) et des sports à risques et sensations fortes. Passionné de « VTT dirt » et wakeboard avec un bon niveau, invente et bricole des objets ou des obstacles en ingénierie de terrain. Pas d'activité socio-culturelle. Forte activité intellectuelle en relation avec les autres ou des technologies d'apprentissages. Régulier et conservateur au niveau de ses activités.	Plus énergique que la moyenne, il a besoin de changements réguliers d'activités. 5h de sport par semaine, sports de sensation et de fond, passionné de Bike dirt avec un bon niveau. Créatif au quotidien. Activité intellectuelle modérée avec l'adulte ou via les NTIC.

Pour Pierre, l'expérience Gestion Mentale a été « *excellente* ». Il la conçoit comme une pédagogie scolaire qui lui a permis de comprendre son fonctionnement général, de faire évoluer sa compréhension de lui et des autres. Il exprime de vraies compétences au niveau du sport, de l'humain, de la technique et désormais sur le plan académique, mais ses parents ne lui reconnaissent que les trois premiers domaines. Ils sont cependant positifs sur la Gestion Mentale qui a permis un meilleur accompagnement de leurs fils ainsi qu'un éclairage sur son fonctionnement. Ils confirment également le fait que cette pédagogie renforce la connaissance de Soi ainsi que celle des autres.

(4) Commentaires et interprétations : Sur le plan cognitif, Pierre maîtrise ses processus mentaux favorisant depuis toujours l'Imagination créatrice au geste de Réflexion. Sa dominante est visuelle en perception comme au niveau de ses évocations. Seule la logique est verbalisée chez lui. Aussi inscrit-il sa pensée plus dans un espace que dans le temps ou le mouvement. Toute fois lors du Profil, la forme de celle-ci est plus successive que simultanée ce qui favoriserait une pensée analytique. Nous avons par ailleurs constaté un renforcement de la logique dans le long terme au détriment de l'imaginaire. Avec le recul de l'analyse, il aurait été intéressant de pratiquer un relevé d'intensité. Nous nous interrogeons en effet sur la possibilité que l'imaginaire soit toujours aussi présent mais que la logique ait été renforcée par le suivi pédagogique. Le renversement de cette posture en tout cas nous interpelle car nous avons aussi observé chez Marc un renforcement du paramètre qui semblait plus négligé en premier lieu.

Au niveau de sa structure de projets de sens, nous observons que globalement les projets se sont tous développés. Certains demeurent extrêmement présents (Auprès des autres, Appliquant et Opposant). Cependant leur opposé ressort renforcé de cette étude. Ce phénomène est tout aussi observable au niveau de

projets jusqu'alors plus « dormants » (Finalité, Conquérant, Problématiser). Nous sommes donc à même de penser que cette dialectique est significative de l'équilibre intellectuel de Pierre. En outre comme pour Marc la palette des projets investis à l'état final est également plus complète que celle du Profil Pédagogique. Par ailleurs, nous constatons l'importance prise par la Finalité en clôture de cas. Finalité qui lors du profil occupait un poste mineur. Or nous avons, au cours du suivi, travaillé particulièrement cet axe afin de lui reconstruire un futur possible. C'est pourquoi, nous pensons que Pierre lors de notre premier échange s'était fortement désinvesti du monde scolaire. Ses troubles psychologiques, aujourd'hui disparus, traduiraient ce mal-être. La restauration de ce projet était donc primordiale pour que Pierre sorte de son échec académique, et se reconstruise au niveau de son estime personnelle. Le projet de Conquérant, également très actif à l'état final, confirme le redémarrage de Pierre dans une posture pédagogique active qui lui est nécessaire. En tant qu'Opposant, Pierre apprend par le détail et les exceptions. Ce projet est très prégnant chez lui, ce qui lui a permis de développer efficacement son esprit d'analyse. Cependant, il peut aussi inscrire le sujet dans une observation négative du futur. Sans recherche de solution existante, il serait susceptible de maintenir Pierre dans son désinvestissement scolaire. C'est pourquoi, le suivi passait par une gestion de ce dernier. Au final, nous estimons que dans le cadre de l'accompagnement pédagogique en Gestion Mentale, le principe de *pharmakon*<sup>456</sup> doit être retenu lorsque que la gestion des projets de sens est travaillée avec un sujet. Enfin, Bien que créatif les projets de sens qui renforcent cette posture ne sont pas encore particulièrement investis par Pierre. Dans ce contexte, envisager de prolonger l'étude de ce cas serait ainsi susceptible de nous apporter des informations complémentaires sur le développement du potentiel. En effet, le cas de Pierre nous paraît être très révélateur de ce développement.

Cependant bien que globalement similaires, les observations de ses parents au niveau de son intellect sont parfois minorées, notamment au niveau de l'usage des raisonnements logiques comme imaginaires, moins actifs que ce que Pierre semble annoncer. En outre, ils le perçoivent comme plus orienté sur la Réflexion. Or, nous pensons que le rapport au scolaire, important dans la famille, pourrait induire ce type d'opinion. En outre, Pierre confirme que les notes influencent toujours, aujourd'hui, sa relation avec ses parents. Hypersensible et émotif, il reste vulnérable au stress ; stress engendrant de la précipitation. Il peut être également victime de hors-sujets, ou encore mal maîtriser une méthode attendue. Ses parents pensent par ailleurs qu'il ne comprend pas toujours ses cours. Nous considérons qu'il s'agit là d'une référence au sens commune du terme ; soit une compréhension de type scolaire. En effet, es résultats psychométriques de Pierre démontrent nettement le contraire, de même que le Profil pédagogique qui ne fait pas part de troubles significatifs en ce qui concerne ce geste mental. Ceux-ci cherchent cependant à s'en détacher et affirment avoir « évolué, on regarde les progrès ». Au final, le critère d'acceptation des résultats est celui qui apparaît comme le moins congruent à l'enquête entre Pierre et ses parents, même si des modifications de comportement ont eu lieu de part et d'autre. Par ailleurs, la gestion du stress est essentielle dans le cadre de

---

<sup>456</sup>En référence aux travaux de Jacques Derrida (*La pharmacie de Platon repris dans La dissémination* (1972). Editions du Seuil). L'auteur a en effet analysé les significations opposées du mot *pharmakon* dans la Grèce ancienne, à la fois remède et poison. Nous retenons, dans le contexte qui est le nôtre, cette double définition, qui caractériserait le rôle joué par un projet de sens au niveau du système conatif d'un individu.



la Finalité. Cette dernière peut paralyser un jeune ou l'induire sur une mauvaise piste, nous pensons que ce projet est celui qui serait responsable des aléas relevés par Pierre et ses parents au niveau de ses résultats.

Les autres critères d'opinion sont plus homogènes et montrent une bonne reconnaissance mutuelle. Les modes d'apprentissage de Pierre (pédagogie active et pédagogie du projet) ainsi que son « rythme biologique » au niveau de son travail sont acceptés. Son rapport, riche, aux autres se confirme. Cependant bien qu'extraverti, Pierre s'interroge sur son affectif et peut se sentir décalé vis-à-vis de ces derniers. Il joue le « jeu du social » car son intérêt pour les autres demeure prépondérant ; ce que confirment ses parents. La question de l'orientation a été solutionnée. En effet, elle couple la Finalité au projet d'Auprès des autres et permet à Pierre de se poser sur son avenir. Les modes éducatifs et le rapport au jugement sont similaires chez Pierre et ses parents ; quoique le premier ne perçoive pas le jugement dans son sens juridique de punitions mais plus dans sens étymologique d'expression d'une opinion. Globalement on retrouve les mêmes attentes dans le cadre des règles familiales et dans le rapport aux autres. Excellent au niveau de ses activités, Pierre exprime pleinement ses capacités dans sa créativité au quotidien et ses engagements sportifs. Nous pouvons donc relever que la Gestion Mentale est aussi intervenue dans le cadre familial ; l'environnement quotidien de Pierre ayant évolué, et lui reconnaissant de vraies compétences. Il s'agirait là d'une dimension sociale de la Gestion Mentale qui pourrait être l'objet d'un approfondissement dans le cadre d'un autre travail.

Ainsi, nous relevons des résultats certains quant à l'accompagnement pédagogique de Pierre en Gestion Mentale. Cette pédagogie semble avoir réellement influé sur Pierre au niveau du développement de son potentiel ainsi que sur son environnement proche. En d'autres termes, la Gestion Mentale appliquée à Pierre aurait révélé ses capacités, renforcé ses dominantes en tendant globalement vers un équilibre intellectuel. Nous avons retenus comme significatif du haut potentiel et de sa variabilités les critères de développement du potentiel, d'intelligence multidimensionnelle et d'hétérogénéité. L'étude de ce cas nous confirme dans l'idée que ce haut potentiel est éduicable avec l'aide d'une pédagogie portant sur la connaissance de Soi.

PAUL :

(1) Analyse contextuelle : Le cas suivant présente Paul, âgé de 13 ans au moment du Profil pédagogique, réalisé en septembre 2010. Il a 16,5 ans en mai 2014, lors du traitement par questionnaires. Paul est l'aîné d'une famille recomposée. Il a deux demi-frères issus d'un précédent mariage paternel. La fratrie est composée uniquement de garçons. Ses parents ont une vie maritale et sont de nationalité française. Son père est chirurgien urologue. Sa mère : médecin. La famille vit à Saint Germain en Laye (78). Sur le plan éducatif, elle favorise en priorité l'épanouissement personnel. Paul a un réel intérêt pour l'univers scolaire. En effet, il est naturellement curieux et aime apprendre. Malgré des difficultés sérieuses pour mouler ses lettres, c'est un jeune qui apprécie la rédaction. Il est cependant plus à l'aise à l'oral ; pouvant parfois parler extrêmement vite. Paul se plaît aussi à inventer des mots. Il privilégie les raisonnements logiques et les associations d'idées qui découlent toujours d'une observation initiale. Ses difficultés concernent l'interprétation de la consigne où il est souvent hors-sujet ; il avoue ne pas comprendre les attentes de l'école et éprouve des problèmes de compréhension au niveau des règles de mathématiques. Par ailleurs, il a toujours été en décalage avec ses pairs et en éprouve une vive souffrance. L'aspect social de la classe est donc souvent mal

vécu par Paul. A l'ouverture du cas, Paul était scolarisé en 4<sup>ème</sup> dans un établissement privé sous contrat de sa ville d'origine, où il obtenait des résultats plutôt moyens. Au quotidien, hors scolarisation, Paul excelle en dessin et rédige des Bandes Dessinées. Il écrit également des *scenarii*, des nouvelles et des chansons de type Slam, l'ensemble tapé sur ordinateur. C'est par ailleurs, un très grand lecteur que ce soit de livres fantastiques, d'encyclopédies, de magazines scientifiques ou de littérature classique. Il joue au théâtre depuis plusieurs années et sa connaissance des auteurs est déjà considérable. Il s'investit également dans le monde fantastique des *Warhammer*<sup>457</sup>. A l'état final, il est en classe de 1<sup>ère</sup> L, option spé-art, dans un lycée privée hors contrat de Saint Germain en Laye. Malgré des efforts observables par son entourage en 3<sup>ème</sup>, il reste inadapté au monde scolaire qui demeure non épanouissant. Ses résultats sont toujours du même ordre.

(2) Analyse historique : Paul est né prématurément le 22 juillet 1997 à Saint Germain en Laye. Il a été en avance au niveau de l'acquisition de la parole. Celle de la marche était normale. Il est droitier. Sur le plan psychologique son développement ne s'est pas réalisé sans heurts. Le sommeil a été touché dès l'enfance mais surtout à l'adolescence. Paul est aussi sujet à un trouble de l'alimentation qui se traduit par un grignotage important. Il a également développé des phobies en lien avec les clowns et les masques. Sur un plan scolaire et social, il a été victimisé au primaire comme au collège. L'ensemble s'extériorise par une anxiété importante vis à vis de l'Autre ; à la fois dans ses relations avec ses pairs et avec l'adulte. Cette anxiété est renforcée par une déception sur des résultats scolaires globalement trop moyens. Par ailleurs, des troubles des apprentissages ont renforcé cette problématique anxigène. Paul est sous Concerta pour un TDA avec hyperactivité. Il a des difficultés de motricité fine, observables au niveau de son écriture mais aussi de son équilibre ; il est souvent maladroit. Dyslexie, dysorthographe, dysgraphie font aussi parti de son quotidien, auxquels il faut associer des tics de langage. L'ensemble de ces données fait qu'il a été suivi en orthophonie de 7 à 12 ans, et par un psychologue depuis ses 6 ans jusqu'à l'ouverture de de cette recherche. Un suivi en graphothérapie a aussi été mis en place. En conséquence, Paul a connu un parcours scolaire relativement chaotique depuis le primaire, avec une fréquente intervention de ses parents qui favorisent la relation avec l'enseignant dans ce contexte. Après son primaire, il entre dans un établissement privé sous contrat dans lequel il reste jusqu'en 2<sup>nde</sup> générale, où il est scolarisé dans une classe théâtre ; mais à l'issue de cette dernière, l'établissement ne conseille pas un maintien chez eux. Paul part donc dans un système de scolarisation hors contrat.

L'historique de Paul inclut un test de QI<sup>458</sup>, réalisé le 8 novembre 2011 à l'âge de 14 ans ; un éclairage psychométrique étant nécessaire au regard de son vécu. Il a fait preuve lors de la passation d'un vrai « *plaisir et de curiosité intellectuelle* », d'humour et de maturité, avec une bonne concentration. Lorsqu'une difficulté s'est présentée, Paul s'est montré tenace. Les consignes sont vite assimilées et les données sont traitées rapidement (le test a été effectué en 1h10), les définitions qu'il donne sont précises et pertinentes. Le psychologue relève une performance globale. Il obtient un QI total de 137 avec un ICV très élevé de 148. L'item de Similitude ayant été saturé (19) présente un effet plafond. Celui de Vocabulaire n'en est pas loin non plus avec 18 en note standard. L'IRP est à 132, l'IMT à 121. Le test est chuté au niveau de l'IVT avec

---

<sup>457</sup> Figurines de petite échelle, à élaborer et peindre qui se jouent par la suite en armée.

<sup>458</sup> Cf. Annexes – Eléments de recherche, Annexe Recherche Cas 3.4 pp. 00160 – 00165

un score de 93. Le résultat au Code étant de 7. Il a fait preuve de « *lenteur de copie en lien avec ses troubles dyslexiques* ». L'hétérogénéité du test de Paul est donc indéniable, cependant elle n'est pas établie dans la conclusion du psychologue. Ainsi le rapport ICV/IRP montre un écart de 16 points significatif<sup>459</sup>. Celui de ICV/IVT étant de 95 points et les autres rapports se rapprochant des 30 points (ICV/IMT : 27, IRP/IVT : 39, IMT/IVT : 28). En outre la dispersion des résultats au sein des échelles constitutives des indices est également marquée ; avec des écarts supérieurs à 4 points au niveau des notes standards à l'ICV ainsi qu'à l'IVT. Paul présente donc au test une hétérogénéité intraindividuelle certaine, significative du haut potentiel. Son niveau intellectuel très supérieur est ainsi reconnu par le test psychométrique, avec une aptitude très élevée au niveau des épreuves verbales. Paul a un très large répertoire de connaissances et une vaste culture générale, des aptitudes de compréhension et de conceptualisation importantes, une très bonne logique mathématique avec un fort esprit d'analyse et une excellente capacité d'abstraction, ainsi que de catégorisation. Sa rapidité aux cubes traduit une très bonne organisation spatiale. Sa mémoire auditive à court terme est également bien supérieure à la normale. En raison des résultats, du vécu et de la personnalité de Paul, le psychologue a recommandé d'une part la mise en place d'un PAI avec tiers-temps, et d'autre-part de soulager l'écrit au quotidien.

(3) Analyse chronologique : Les effets de l'application de la Gestion Mentale sur Paul apparaissent dans la matrice suivante en deux temps (Profil Pédagogique : T +1 et Questionnaires : T +3), sur les destinataires que sont Paul et ses parents.

**Tableau 6. Matrice du ressenti des destinataires et des effets de la Gestion Mentale suite à son application chez Paul**

Cas 3	PP3	QJ3	QP3
<b>Itinéraire mental</b>			
Perception (PER)	Tac + Vis	Vis	Vis
Paramètres (PAR)	P1 Tac + Vis EvS+ P2 Tac + Vis P3 Tac + Ve P4 Ve + Tac EvC+	Vis  P3 EvC- P4 EvC+	Vis  P3 EvC- P4 EvC+
Personne	3p		
L	M Sim	E	E
Gestes mentaux	AMCIR	AMCIR	ACMIR
<b>Structure de projets de sens (SPS)</b>			
Projet de sens (PS)	PBS +++ CMP ++ TEM ++ DEC + EXP + TRF REC CHO MOY	CHO +++ TEM +++ REC ++ DEC ++ EXP ++ TRF ++ OPP/CMP ++ FIN/MOY ++ ARG/PBS ++	ARG/PBS +++ DEC/INV +++ CMP +++ FIN +++ COQ/TEM ++ AUT/CHO ++ CMT ++ EXP/APP + TRF +

<sup>459</sup> *Supra.*

Paul a été reçu pour un suivi pédagogique (T +2) du 2 octobre 2010 au 7 décembre 2012 sur 19 séances<sup>460</sup>. Si dans un premier temps ces dernières ont respecté le rythme d'une séance tous les quinze jours (janvier 2011), elles se sont par la suite adaptées aux besoins de Paul ; soit une fois par mois jusqu'à la fin de l'année scolaire en cours. Par la suite, Paul a suivi des séances de redémarrage en début d'année scolaire 2011/12, et d'adaptation à la 2<sup>nde</sup> à la rentrée 2012/13 ; le rythme de ces séances étant de plus ou moins une par mois jusqu'aux alentours de Noël. Paul a, par ailleurs, été amené à solliciter parfois des ajustements ponctuels (avril 2012). Tout au long du suivi, Paul a été en demande d'explicitation des stratégies avant d'y adhérer. Obtenir son adhésion systématique a été l'objet des premières rencontres. En raison du TDA de Paul, le geste d'Attention a été étudié en premier lieu, en relation avec sa perception dominante visuo-tactile. Ce geste d'Attention sera repris régulièrement en séance. Les évocations mentales de Paul sont par ailleurs très riches en P1. Il développe progressivement son paramètre 2 en produisant des listes de dessins mentaux à partir de ses cours. Cette technique a été étendue à l'apprentissage des règles de mathématique, il les comprend plus facilement à partir du schéma initial qu'il dessine mentalement. Il est dès lors capable de verbaliser intérieurement les étapes de la règle (P3). Paul se rassurant par une mémorisation mécanique, le geste de Mémorisation a aussi été réexpliqué en tant que mise en projet de réutilisation, avec un processus progressif, en étapes (Compréhension, rappel, entraînement), au niveau des apprentissages des cours. Se mettre en posture d'Expliquant pour développer sa Compréhension a été une constante des séances. Le travail au niveau de sa structure de projets de sens a en effet visé à renforcer l'Expliquant mais aussi le Témoin, Paul ayant un vrai besoin d'avoir la somme des informations inhérentes sur le sujet, avant de se risquer à se lancer dans une réalisation. L'anticipation du Problématiser lui a permis d'effectuer un tri dans sa pensée à partir de ses hypothèses ainsi que d'anticiper les sujets en devoir. Enfin, nous avons abordé la gestion de la performance et des émotions avec le projet de Recordman. Sur le plan méthodologique, la pensée en arborescence de Paul étant très vaste, des techniques de tri par *mapping* ont été mises en place. L'ensemble des cours a été transformé en schémas logiques, directement en classe à l'aide de son ordinateur personnel. Les attentes implicites de l'Ecole lui ont été transmises et un travail sur les protocoles scolaires a été réalisé (argument, analyse, importance de l'introduction et de la conclusion dans un raisonnement). Dans ce contexte, répondre aux « *pourquoi ?* » de Paul a été prioritaire. Paul ayant tendance à oublier les procédures, elles ont été l'objet des reprises en début d'année, ou des ajustements improvisés en lien avec une re-correction de ses évaluations.

Il a fallu atteindre la 9<sup>ème</sup> séance pour observer une évolution chez Paul. C'est à partir de celle-ci qu'une nette amélioration de l'écriture est apparue. En outre, Paul est désormais autonome dans son travail et généralise un apprentissage de ses cours en mots clés, via des arborescences logiques sur des logiciels de *mapping*. Une réelle motivation vis à vis des matières littéraires est apparue. Paul se projette désormais dans l'avenir sur de hypothèses d'orientations possibles.

L'accompagnement pédagogique de Paul a été de loin le plus complexe et le plus riche des trois cas, en raison de son anxiété, de son vécu et des exigences de son établissement scolaire. De plus, pour répondre à la vivacité intellectuelle de Paul ainsi qu'à la variété de ses goûts, nous avons souvent dû utiliser ses

---

<sup>460</sup> Cf. Annexes – Eléments de recherche, Annexe Recherche Cas 3.1 pp. 00133 – 00136

références culturelles ; travaillant avec lui en Zone Proximale de Développement pour lui faire appréhender le monde et les usages scolaires.

Les questions d'opinions des questionnaires, concernant Paul et ses parents, ont été concentrées dans une matrice de synthèse, comme lors des cas 1 et 2.

**Tableau 7. Synthèse des opinions de Paul et de ses parents**

Questionnaires : Observations finales	Cas 3 – Paul	
	Adolescent	Parents
<b>Organisation du travail</b>	Gestion irrégulière du temps de travail et du temps travail/loisir. Travaille seul dans son espace de travail mais pas tardivement, n'aime pas l'aide des autres. Privilégie ses propres méthodes et travaille très souvent sur ordinateur. Plus actif sur les projets que sur l'apprentissage d'un cours. Il se contente du cours, pas de compensation si nécessaire. Peut-être bloqué par une importante quantité de travail. Est ordonné. Investi scolairement et actif. Bon esprit d'analyse.	Organisation du temps de travail variable, plus efficace dans l'urgence, préfère travailler tard le soir et seul dans son espace personnel. Accepte l'aide et ne mets pas souvent en place ses méthodes de travail personnelles. Travaille très souvent sur ordinateur. Plus ou moins passif ou investi scolairement selon matières et sujets proposés. Ne compense jamais un cours et préfère les projets. Est ordonné. Intuitif et a une bonne analyse.
<b>Relations aux autres</b>	Demandes fréquentes d'aide aux enseignants. Propos toujours positifs à leur rencontre. La note impacte légèrement la relation parents-enfant. Respecte les règles de vie familiale. Favorise en société la politesse, la générosité, la curiosité d'esprit, le respect des autres et la persévérance. Introverti et hypersensible. S'intéresse aux autres et empathique. A du mal à définir un retour de ces derniers au niveau du relationnel et peut avoir du mal à s'intégrer dans un groupe, exigeant en amitiés choisies. <u>Estime de soi moyenne.</u>	Favorise la relation enseignante mais intervention fréquente des parents. Peu avoir des propos négatifs sur ses enseignants. Les notes ne touchent pas la relation avec les parents. Il respecte les règles familiales " <i>parfois avec tentions</i> ". Favorise en société la politesse, la générosité, l'esprit de curiosité, l'obéissance, l'honnêteté et l'indépendance. Extraverti et hypersensible, il n'est pas épanoui mais exprime ses besoins affectifs. Ouvert aux autres avec de l'empathie et une bonne capacité relationnelle, cependant à du mal à s'intégrer et demeure en décalage. Exigeant en amitiés : ses amis sont choisis ; dans ce cas ils ne le connaissent pas vraiment mais lui se respecte dans sa personnalité. <u>Estime de soi moyenne.</u>
<b>Acceptation des résultats</b>	La note n'est pas une fin en soi mais les résultats génèrent parfois du stress. Cherche parfois à comprendre son résultat négatif (en général dû à un cours mal appris, précipitation et stress ou non compréhension de la consigne). Peut s'inscrire dans une recherche d'amélioration.	Considère la note comme un salaire et source de stress, cherche parfois l'origine du problème (hors-sujet, non compréhension de la consigne, stress et précipitation, non-respect des méthodes selon lui, pour les parents ajouter un cours mal appris). Peut chercher à améliorer ses résultats.
<b>Orientation</b>	Bien que plutôt dans le présent, se projette dans un métier futur. Satisfait de son orientation. Vise les meilleures sections mais pas compétitif.	Se projette dans le futur (métier ...). Satisfait de son orientation scolaire. Non compétitif, ne travaillera pas dans une équipe ou pour l'argent.
<b>Expression de principes éducatifs et notion de jugement</b>	Récompenser, favoriser le dialogue, donner l'exemple, encadrer avec souplesse, avoir une discipline stricte, s'adapter à chaque enfant, responsabiliser et préserver des mauvaises fréquentations - Porter un regard critique sur l'Autre et sur le monde.	Faire confiance, récompenser et punir parfois, favoriser le dialogue, donner l'exemple, encadrer avec souplesse, s'adapter à chaque enfant, surveiller " <i>avec mesure</i> ", responsabiliser et préserver des mauvaises fréquentations - Porter un regard critique sur l'Autre et le monde, formuler une pensée précise sur un sujet particulier, développer ses capacités intellectuelle et exprimer ses opinions.

( Suite du tableau 7. page 106 )

**Tableau 7. Synthèse des opinions de Paul et de ses parents (Suite)**

Questionnaires : Observations finales	Cas 3 – Paul	
	Adolescent	Parents
Activités	Hyperactif et méditatif. Fais du sport de type relaxant (Tai-chi, yoga ...) quand c'est possible. et pratique le tir à l'arc où il a un niveau moyen. Plusieurs activités artistiques : bon niveau en dessin, pratiqué en autodidacte, niveau moyen au théâtre, rédige régulièrement des poèmes, essais ou roman, créatif au quotidien. Forte activité intellectuelle avec l'adulte, des livres ou des moyens technologiques.	Méditatif, n'aime pas le changement. Pratique le tir à l'arc occasionnellement. Très créatif / dessin, bandes dessinée et théâtre, niveau excellent, Dessin pratiqué en autodidacte. Rédige plusieurs formes d'écrits, créatif au quotidien. Activité intellectuelle élevée aux travers d'échanges avec l'adulte, de lectures et les NTIC. Besoin de stimulations intellectuelles.

En définitive, la Gestion Mentale a apporté à Paul un meilleur éclairage du fonctionnement de son intelligence ainsi qu'une compréhension de Soi plus fine. S'il conçoit cette pédagogie comme un accompagnement scolaire, elle lui a aussi permis de faire des choix d'orientation. Bien que son estime de Soi soit encore « moyenne », il affirme des compétences tant académiques, qu'artistiques et techniques. Ses parents font écho à leur fils sur ce point, et lui reconnaissent ces talents. Ils considèrent, en outre, la pédagogie de la Gestion Mentale comme un moyen de « s'adapter à la personnalité et aux façons de fonctionner de l'enfant », à la fois pédagogie scolaire, de la connaissance de Soi et de l'Autre.

(4) Commentaires et interprétations : L'historique de Paul est lourd. Reconnu tardivement comme haut potentiel, il n'a pu bénéficier que sur le tard des aides scolaires relatives à ce statut. Son haut potentiel a ainsi été perçu dans un premier temps en tant que pathologie. Sur le plan cognitif, Paul, très créatif dès son plus jeune âge, n'a pas, non plus, pu être nourri par un système scolaire en décalage avec cet aspect. Le geste d'Imagination créatrice est en effet très dominant au Profil Pédagogique comme aux questionnaires. Ainsi Paul aurait développé la Mémorisation pour s'adapter à celui-ci. Or, si ce geste n'est pas géré correctement dans sa dimension de réutilisation dans le cadre d'un raisonnement réflexif, les résultats au lycée risquaient d'être fortement dépréciés. Aussi il était essentiel de travailler ce geste dans sa structure correcte. Nous l'avons ainsi développé dans une approche créatrice, qu'il maîtrisait parfaitement hors scolarisation, avant de l'appliquer à celui de la Réflexion. Au niveau des paramètres complexes que sont P3 et P4, et contrairement aux autres cas étudiés, nous n'avons pas observé de renforcement de celui qui est souvent moins investi. L'imaginaire est constant et particulièrement prégnant chez Paul. Dès lors, nous pouvons concevoir que chez un adolescent ayant établi une dominante créative très jeune il n'y aurait pas toujours de bascule vers la logique mais une affirmation et un renforcement de ses raisonnements faisant appel à l'imagination. Nous pensons de ce fait à un surinvestissement dans ce domaine qui engendrerait un besoin au niveau d'une orientation adéquate ; ce qui expliquerait chez Paul sa compréhension de la Gestion Mentale dans cette perspective. La gestion du Mouvement en tant que lieu de sens, nous pose aussi une problématique à laquelle nous n'étions pas préparée lors de la sélection des cas. En effet, nous avons souhaité étudier des cas représentatifs des différents lieux de sens : Espace, Temps et Mouvement tels que les définissait Antoine de La Garanderie. Or, au Profil Pédagogique, le mouvement chez Paul impactait la perception sous sa forme tactile mais aussi colorait des évocations simultanées qui investissaient par la suite le visuel. Cette

observation confirmerait notre compréhension de l'hyperactivité tant physique que mentale de Paul, et expliquerait la gêne qui en a résulté au niveau des apprentissages ; l'usage médicamenteuse du Concerta en aurait été la conséquence. Nous avons ainsi, lors du suivi, travaillé cette question afin qu'il contrôle ce mouvement, insistant sur l'usage de méthodes de travail s'appuyant sur la création de rythmes externes pour éviter une production de mouvements corporels désorganisés (manipulation d'objets, travail en musique ou debout sur des tableaux de type *whiteboard*, et recommandation d'activités sportives régulières, antérieures à la période de travail scolaire pour évacuer un trop plein gestuel). Par ailleurs, afin de gérer le mouvement cérébral, l'usage de logiciel de *mapping* s'est révélé déterminant pour effectuer un tri d'idées, successivement. Cependant Paul et ses parents ne relèvent pas cette dominante. Paul se perçoit au final comme visuel en perception et en évocation (seule sa logique est verbale et tactile au Profil pédagogique). Nous nous interrogeons donc sur la reconnaissance du mouvement en tant que support d'apprentissage. Devons-nous comprendre que pour Paul et sa famille, il se soit agi d'une gêne qui devait être solutionnée ou que sa stabilisation aurait renforcé un caractère visuel ultérieur (notamment au niveau de la perception et du paramètre 2, déterminant sur le plan scolaire au niveau des modalités graphiques, et fortement développé par Paul entre les deux dates constitutives du cas) ? En outre Marc, très auditif a également évacué le mouvement de son mode perceptif une fois géré. La question du statut du mouvement au niveau des processus cognitifs resterait donc à définir<sup>461</sup>.

Comme pour les autres cas, la structure de projets de sens de Paul semble se renforcer avec le temps<sup>462</sup>. Nombreux sont les couples à présenter un équilibre se traduisant dans une dialectique entre les pôles opposés (Finalités/Moyens, Opposant/Composant, Recordman/Compétiteur, Argumentateur/Problématiser *etc.*) Les résultats aux questionnaires parents et enfants le confirment, avec cependant une minoration des intensités chez Paul au regard des réponses de ses parents ; notamment en ce qui concerne le projet de création de l'Inventeur/Découvreur. Paul investi davantage celui de Transformateur dans ce contexte. Nous observons les mêmes constats au niveau du Problématiser/Argumentateur. En effet, le Problématiser (création d'hypothèses et anticipation de situations) est moins dominant selon Paul mais pas pour ses parents. Nous mettons en relation l'attitude de Paul avec son estime de Soi qu'il avoue comme étant moyenne. Ainsi ses parents lui reconnaissent un vrai talent créatif, là où Paul doute encore de son potentiel dans ce domaine. La Finalité que ses parents indiquent comme plus dominante que ce que Paul annonce pourrait être significative d'un besoin d'orientation que Paul semble avoir signifié fréquemment en famille. Elle pourrait aussi relever de l'expression d'un stress en lien avec les résultats scolaires de Paul ; que lui comprendrait plus comme une contre-performance (Recordman). Par ailleurs, des projets apparaissent comme dominants chez Paul comme pour Marc et Pierre. L'importance des Choses ou le Témoin en l'occurrence. Ces deux projets sont significatifs du rapport à l'Autre de Paul. Son mode d'apprentissage est dès lors individuel, ou avec des personnes choisies, dans un but bien précis. Il travaille définitivement mieux seul au contact avec un objet de recherche, livre ou ordinateur, dans lequel il étudie des leçons adaptées à son besoin du moment ; ce qui expliquerait sa culture générale au niveau des savoirs acquis par ces biais dès l'enfance. En outre la

---

<sup>461</sup> Antoine de La Garanderie n'a traité le mouvement que dans son dernier ouvrage : De La Garanderie A. (2006). *Renforcer l'éveil au sens*. Lyon, Chronique sociale.

<sup>462</sup> Cf. Annexes générales, Annexe XII pp. 0055

pédagogie active ne lui convient pas particulièrement. Ces projets expliqueraient également ses difficultés relationnelles avec les autres. Paul étant Auprès des choses, l'humain le met mal à l'aise dans un premier temps, aussi doit-il apprendre le bon comportement à avoir dans les livres et autres supports-objets avant de s'y confronter. Le temps lui a appris à aller vers ses pairs et l'adulte, mais il n'éprouve cependant pas cela comme une nécessité et demeure plutôt indépendant au niveau de ses comportements, sauf s'il a besoin d'aide ; ce que traduisent ses réponses aux questions d'opinions dans le cadre de sa relation aux autres ou au niveau de son organisation de travail.

Les opinions parents/enfant se rejoignent globalement. L'environnement de Paul a ainsi une bonne compréhension de ce dernier et celui-ci reconnaît à ses parents un véritable accompagnement que ce soit dans le respect de son rythme de travail, dans le choix de ses activités ou dans une aide à l'orientation. Ils partagent également les mêmes principes éducatifs ainsi qu'une même conception de l'éducation au jugement, en tant que mode d'expression d'une opinion. Seul les opposerait le rapport aux résultats scolaires que les parents perçoivent d'avantage comme source de stress. Au regard, de ces résultats, la question de l'accompagnement du jeune haut potentiel par ses proches nous paraît essentielle. Le lourd passif de Paul et le rejet scolaire qu'il a vécu auraient pu engendrer un décrochage scolaire définitif chez un jeune ayant ses caractéristiques. En d'autres termes, la famille semble avoir assumé un rôle prépondérant pour le maintenir dans un système scolaire qu'il a partiellement désinvesti. La Gestion Mentale, si elle a aidé Paul a mieux se connaître et à gérer sa variabilité intraindividuelle a donc également eu un impact sociétal. Nous pouvons conclure de ce cas qu'elle a permis à Paul de développer son potentiel en respectant son hétérogénéité, son rythme de développement et plus particulièrement les dimensions de son intelligence qu'il a investi prioritairement. En d'autres termes, la pédagogie de la Gestion Mentale agirait bien sur la variabilité intraindividuelle du haut-potentiel de Paul.

Nous avons choisi l'étude de cas dans le cadre de cette recherche afin de comprendre l'impact d'une pédagogie portant sur l'éducabilité cognitive au niveau de la variabilité intraindividuelle d'un HPI et avons retenu la Gestion Mentale pour ce faire. Les trois cas que nous avons étudiés semblent corroborer cet aspect de cette pédagogie. Toutefois, nous avons constaté une action qui variait selon le cas étudié en raison de son vécu ou de pathologies plus ou moins déterminées. En outre, si elle permet bien au jeune d'acquérir une meilleure connaissance de Soi tout en optimisant la gestion d'une intelligence particulière, elle aurait également un rôle social à jouer. C'est pourquoi, elle revêtirait à la fois un caractère psychopédagogique, auquel nous avons fait référence tout au long de cette recherche, mais aussi un caractère psycho-social que nous n'avons pas anticipé spécifiquement.

### **3. Discussion**

La démarche descriptive que nous avons suivie au niveau de l'analyse des cas a constitué la première étape de l'interprétation de nos résultats, mais comme nous l'avons indiqué précédemment<sup>463</sup>, notre objectif méthodologique ne se résume pas à cette seule analyse. En effet, afin de répondre à notre

---

<sup>463</sup> *Supra.*



hypothèse sur l'éducabilité cognitive possible du haut potentiel, nous avons voulu dépasser la description et nous inscrire dans une perspective de recherche causale, à caractère épistémologique ; donnant à ce travail sa dimension explicative annoncée. La discussion qui suit aborde dès lors l'axe explicatif que nous avons adopté dans le cadre de cette recherche. Recherche qui lie la Gestion Mentale au développement du potentiel. L'objet de ce chapitre sera donc de confronter nos résultats au modèle théorique actantiel que nous avons retenu, mais nous voulons aussi comprendre qu'elle serait la place qui reviendrait à cette pédagogie au sein des diverses conceptions traitant de l'intelligence du HPI et de son développement.

### 3.1. Retour sur la théorie du modèle actantiel

Dans cette perspective, nous nous intéressons à l'analyse en « *pattern matching* ». Selon L. Albarello, « *cette stratégie signifie que les résultats obtenus sur le terrain (relations entre les faits, différences entre les sites, type de configuration observées) sont examinés en regard avec les modèles que le chercheur avait imaginés au départ de sa recherche et en fonction de la théorie qu'il avait mobilisée* »<sup>464</sup>. En d'autres termes, nous recherchons une logique d'appariement entre les sites afin de comparer les phénomènes empiriques avec les phénomènes proposés par la théorie actantielle. Toujours selon cet auteur, un modèle théorique proposé au départ de l'analyse contient généralement « *une sorte de chaîne logique découvrant les causes et les effets d'un phénomène* »<sup>465</sup>. Or, le modèle actantiel que nous avons sélectionné sur le plan théorique est bien construit autour d'un enchaînement logique de type causes/effets<sup>466</sup>. Ainsi, le scénario canonique de ce modèle pourrait permettre d'identifier d'une part les causes et d'autre part les effets d'une pédagogie applicable à un sujet ; inscrivant *de facto* cette étude de cas dans une dimension explicative complémentaire.

A la question que nous nous étions posée sur l'existence de causes qui pourraient être à l'origine de la mise en œuvre, par un sujet, de ses capacités pour se réaliser au sein d'une quête personnelle (afin de tendre à un équilibre tant affectif que cognitif), nous répondrons par l'action pédagogique. C'est donc ce phénomène que l'analyse actantielle devrait nous permettre d'étudier. C'est pourquoi nous avons repris le modèle actantiel d'Algirdas Julien Greimas ; l'adaptant à notre contexte du haut potentiel. L'analyse fonctionnelle de ce modèle révèle ainsi les différentes opérations de disjonction, négation et implication caractérisant la théorie actantielle mais applicable au haut potentiel ; les rôles tenus par les différents actants s'articulant dans des structures diachroniques formant les axes de la description. Ces catégories actantielles présentent ainsi :

- La Gestion Mentale dans son rapport à la variabilité intraindividuelle et à l'Environnement du jeune autour de l'axe du pouvoir.
- le Haut Potentiel Intellectuel dans son rapport à l'Educabilité autour de l'axe du vouloir.
- Le pédagogue/chercheur dans son rapport au HPI et à la Famille autour de l'axe de la transmission.

L'axe du pouvoir oppose le couple adjuvant à celui d'opposant. Les attitudes adoptées par les environnements familiaux, si elles privilégient toutes le développement personnel, varient au niveau de l'importance des résultats scolaires chez Pierre et de l'adaptation aux conventions pour Marc. En outre les

---

<sup>464</sup> Albarello L. (2011). *Op. cit.* p. 105.

<sup>465</sup> *Idem.* p. 107.

<sup>466</sup> *Supra.*

parents de Paul sont plus interventionnistes, bien que dans une approche constructive avec l'école. L'environnement peut ainsi prendre une dimension d'opposant active ou celle plus passive de non-opposant. Par ailleurs, Marc, Pierre comme Paul sont tous trois reconnu au test de QI comme étant des hauts potentiels. Si sur un plan psychométrique, les chiffres indiquent des différences au niveau des indices chez ces trois sujets, nous considérons comme significatif du HPI un QI élevé, et plus spécifiquement une dispersion aux résultats du test révélatrice d'hétérogénéité. Cette hétérogénéité étant une des constantes de l'expression de la variabilité intraindividuelle du haut potentiel. Sur le plan du potentiel multidimensionnel, Pierre, Marc et Paul ne présentent pas les mêmes champs opératoires, Paul étant le plus créatif des trois. Cet aspect le met, en outre, davantage en difficulté dans le système scolaire que les deux autres jeunes. Nous avons également constaté un rythme de développement différent au niveau de nos trois cas. Ainsi Marc a rapidement fait siennes les propositions pédagogiques. Là où Pierre a exprimé le besoin d'y revenir pour se stabiliser. Paul pour sa part a eu plus de difficulté à se poser intellectuellement, et s'est installé dans un suivi à plus long terme. Variabilité intraindividuelle et environnement ont ainsi une posture modulable d'opposant/non opposant au niveau de cet axe du pouvoir. La pédagogie de la Gestion Mentale est l'adjuvant choisi par le chercheur. Elle a été appliquée en deux temps : un temps de diagnostique pédagogique sous la forme d'un Profil Pédagogique et un temps d'accompagnement, adaptable aux besoins du jeune.

L'axe du vouloir représente la rencontre entre un sujet et un objet, et se concrétise par une quête voulue par un sujet intentionnel. Marc, Pierre et Paul sont les jeunes hauts potentiels qui ont désiré développer leur potentiel. Cette quête qui visait à leur permettre d'exprimer leurs capacités s'est concrétisée par une volonté de se respecter dans leurs spécificités, associée à celle de s'intégrer au système scolaire. Nous avons ainsi observé un redressant de leur confiance en Soi quelques soient leurs résultats scolaires, car seul Marc a reconnu une réelle amélioration de ces derniers. L'expression de leur équilibre intellectuel s'est essentiellement traduite au niveau de la gestion de leurs processus cognitifs et de l'apparition d'une structure de projets de sens enrichie et stable. Globalement une dialectique s'est établie entre les pôles constitutifs des couples et une augmentation des intensités d'action au niveau des projets dominants. Paul, Pierre et Marc ont ainsi été en mesure d'exprimer « leur » connaissance de leurs compétences à l'issue des questionnaires. De plus, tous ont déclaré des compétences académiques. Or leur vécu ne les prédisposait pas à cette possibilité. Au regard de ces résultats, nous pouvons donc affirmer que l'éducabilité du haut potentiel est possible avec des sujets volontaires et dans un contexte de quête bien définie.

L'axe de la transmission s'articule autour d'une demande de jonction, réalisée par le destinataire vers un ou des destinataires. Nous allons dès lors chercher à préciser le rôle du pédagogue/destinataire. Certes sa fonction principale est celle de l'accompagnement ne serait-ce que sur le plan étymologique du *paidagôgos*<sup>467</sup>, mais dans le contexte qui est le nôtre, elle serait triple. Si d'une part, l'action de ce dernier va aux jeunes, nous avons été surpris de constater, d'autre part, un changement au niveau du contexte familial ; suite au compte rendu de deux heures, réalisé avec les parents. Il semblerait qu'ayant appris un « fonctionnement » de leur enfant, cet éclairage les ait faits évoluer vers une posture éducative plus souple.

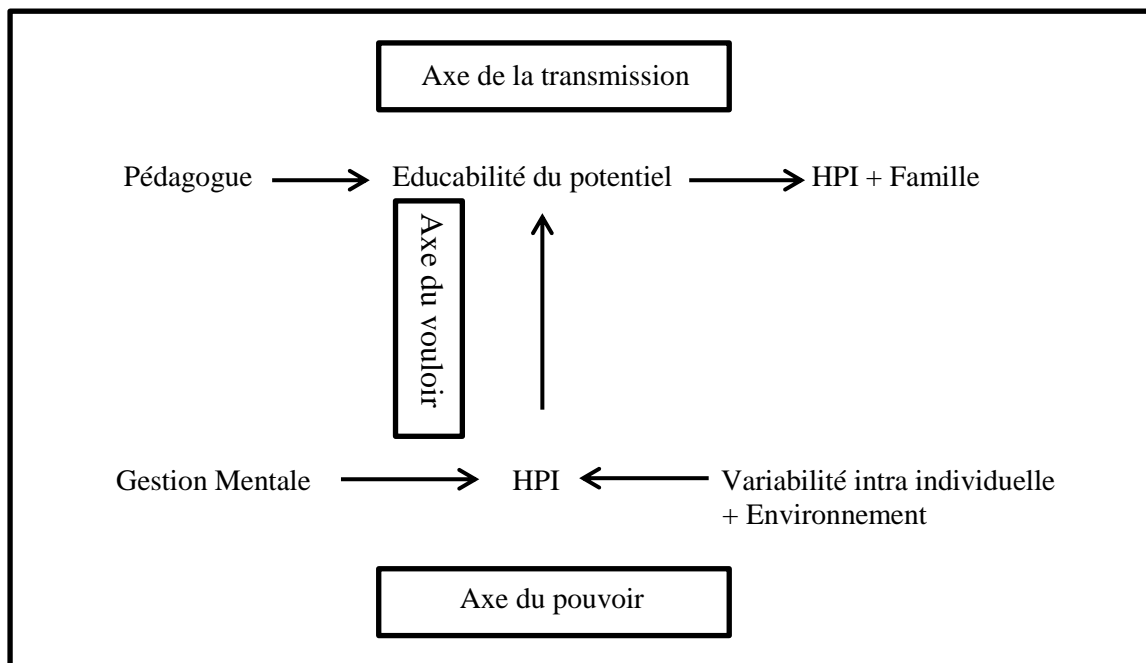
---

<sup>467</sup> *Supra*.

Le cas de Pierre est ainsi significatif de ce changement. Enfin, l'action du pédagogue/destinateur sur le destinataire a également concerné l'orientation. Cette action a ainsi été signifiée clairement par Paul, mais aussi par Pierre et Marc, bien que de façon plus diffuse, et sur des options à court et moyen terme ; Paul se projetant dans un plus long terme. En outre nous constatons que ce dernier a évolué en éliminant ou réduisant les champs à problèmes, tout en se stabilisant intellectuellement, alors que Pierre comme Marc ont plus investi les structures scolaires dans leur intégralité.

En définitive, la transmission du pédagogue pratiquant la Gestion Mentale avec le jeune HPI est à la fois cognitive autour des processus utilisés, et conative autour des structures de projets de sens. Nous avons ainsi observé un changement net chez Marc, Pierre et Paul entre la 6<sup>ème</sup> et la 9<sup>ème</sup> séance. Cette transmission est modulable en fonction de phénomènes de surinvestissement ou de suradaptation au niveau de leur structure de sens. Globalement Marc, Pierre et Paul surinvestissaient des projets dominants engendrant paralysie ou désinvestissement scolaire. Pierre a ainsi été très touché intellectuellement par sa mauvaise gestion de la Finalité, Marc par sa posture d'Expliquant, et Paul au niveau de son rapport aux autres en surinvestissant le projet de sens Auprès des choses. Cette transmission vise aussi à spécifier les processus cognitifs du destinataire dans le cadre de son itinéraire mental et en fonction de la tâche attendue. Ainsi Paul gérait mal le geste de Mémoire, le détournant de sa fonction réelle de réutilisation. Nous avons constaté aussi chez Marc et Pierre un renforcement des paramètres complexes, logique et imaginaire, qu'ils ne maîtrisaient pas pleinement. Ce renforcement leur a apporté certainement un équilibre scolaire. Seul Paul a maintenu l'imaginaire en tant que priorité. Il en a ainsi fait une orientation en lien avec sa structure de projet de sens.

Le modèle actantiel de l'éducabilité du haut potentiel a ainsi la structure opérationnelle suivante :



**Fig. 3 Modèle actantiel de l'éducabilité du Haut Potentiel Intellectuel**

En conséquence et sur un plan individuel, décrit par A. –J. Greimas<sup>468</sup>, des strates hiérarchiques de structures s'établissent dans le temps et séquent l'histoire de nos différents cas, autour d'un concept de « structuralisation ». En effet, chacun des cas étudié présente cette hiérarchisation. Marc, Pierre et Paul ont vécu une perte au niveau de leur estime de Soi, s'exprimant dans un échec scolaire plus ou moins prononcé ainsi que par l'émergence d'un certain nombre de pathologies plus ou moins sérieuses. Le scénario canonique du cas voulait que le travail en Gestion Mentale les aide à restaurer un équilibre intime ; faisant d'une perte négative une restauration positive. Les résultats observés, depuis l'application de la Gestion Mentale au cours du Profil Pédagogique et sa formalisation dans le cadre du suivi, jusqu'au questionnaire final, ont montré que, dans les cas de Marc, Pierre et Paul, un élargissement du champ conatif d'une part, et une meilleure gestion des processus cognitifs d'autre part, favorisaient une restauration de leur estime personnelle, et au-delà de ce constat, encore fragile chez eux, leur permettaient de se reconnaître de réelles compétences ; dont une compétence académique qui n'apparaissait pas lors de l'état initial des cas, en raison de leur vécu. Dès lors, les structures fondamentales décrites par Greimas seraient dans notre modèle celles qui touchent à la nature humaine profonde de l'être. Elles sont éducatives. Les structures historiques modulent l'histoire du sujet à moyen terme. Alors que les structures stylistiques signalent les tensions auxquelles le sujet est soumis, engendrant des répercussions structurelles certaines. Le pédagogue-médiateur, dans une relation de cause à effet, est le vecteur de l'harmonisation d'un tout qui conditionne l'aptitude que l'homme a de s'appréhender, dans sa totalité, à partir de structures de signification simples<sup>469</sup>. Notre problématique était de comprendre la part que la Gestion Mentale aurait dans l'expression des capacités d'un HPI. Si les phénomènes empiriques, étudiés au cours des cas présentés, donnent à cette pédagogie sa dimension descriptive, le modèle actantiel valide son statut théorique dynamique, l'inscrivant dans une dimension explicative.

Elargir ce modèle au parcours canonique du sujet intentionnel en situation d'apprentissage de Monique Linard<sup>470</sup> vise à déterminer les différentes étapes que nos cas auraient franchies afin de passer de l'état de sujet virtuel à celui de sujet reconnu ; adaptant ainsi la description formelle et dynamique du modèle actantiel de Greimas à un ensemble d'opérations, de mises en forme, et de transformations de ces formes dans le cadre d'un apprentissage ; cet apprentissage impliquant par ailleurs l'intentionnalité, la méta-connaissance et la motivation. Sont ainsi repris les trois axes d'application de la Gestion Mentale avec les notions de mise en projet, d'itinéraire mental ainsi que de structure de projets de sens. Dans ce modèle, le sujet, subdivisé en sujet état et sujet de faire, se présente dans un état initial en lien avec nos analyses contextuelles et historiques. Le sujet de faire, sujet actant en soi, est habité par une volonté de transformation, et donne ainsi au sujet son caractère dynamique. Le sujet applique dès lors à l'objet cette volonté. Ainsi son être en ressortira transformé. L'aide nécessaire est fournie par le destinataire ou pédagogue qui dirige le jeune en quête de l'objet à retrouver. Nous considérons dans le contexte de notre étude que l'outil du pédagogue est la Gestion Mentale. Pour éduquer un potentiel le jeune doit donc être amené à en gérer les spécificités dans le cadre d'une méta-connaissance de Soi. Pierre, Paul, Marc et leurs parents reconnaissent ainsi ce statut à la

---

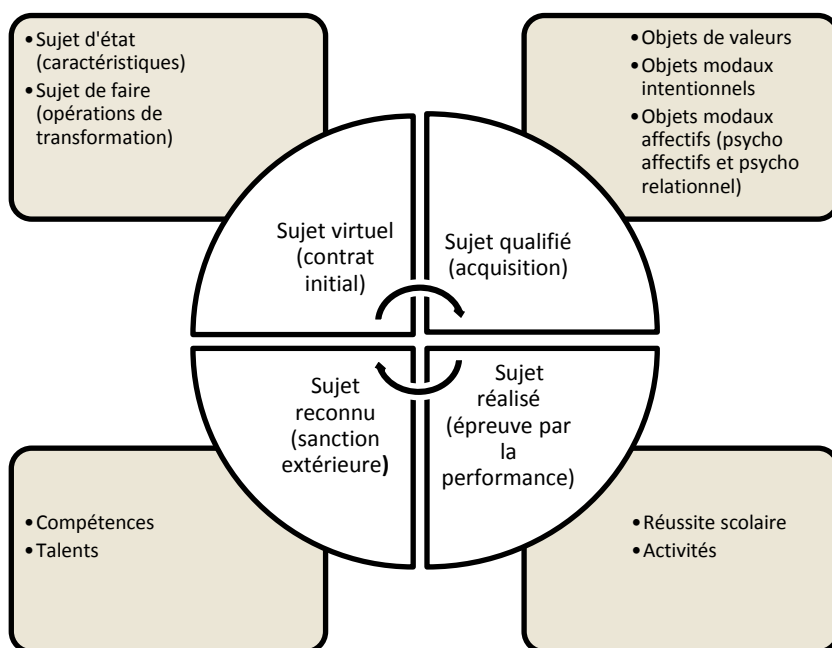
<sup>468</sup> *Supra.*

<sup>469</sup> Selon Greimas A. –J. *Supra.*

<sup>470</sup> INTERACTOR *Supra.*

Gestion Mentale et l'exprime en terme « d'éclairage ». Les objets de quête dans le modèle de Monique Linard ont aussi un double statut : un statut de performance en tant que valeurs à acquérir, et un statut modal lorsqu'il s'agit de modaux intentionnels, en lien avec la volonté, ou de modaux affectifs. Les premiers impactent le cognitif et les seconds l'affectif et le relationnel. Nous retrouvons dans cette définition les deux niveaux développés par la Gestion Mentale ; soit un itinéraire mental et une structure de sens à visée motivationnelle.

Aux regards des observations établies à l'issue de nos analyses chronologiques, nous sommes en mesure de déterminer la place de la pédagogie de la Gestion Mentale dans ce sens. Il semblerait en outre que l'éducabilité du potentiel en tant qu'objet intentionnel renforce les objets de valeurs qui se traduiraient en compétences ou en talents reconnus au final.



**Fig 4. Transformation du sujet intentionnel selon un concept d'éducabilité**

Paul, Pierre et Marc sont ainsi passés par les quatre étapes d'un parcours canonique qui a modifié leurs structures actantielles. L'acceptation de la prise en charge en Gestion Mentale les a mis dans une situation de contrat initial, faisant d'eux des sujets virtuels. L'acquisition de la compétence « académique » a fait d'eux des sujets reconnus dans un domaine qui était problématique au niveau de leur vécu. Lorsque nous avons émis nos hypothèses secondaires dans cette recherche, nous nous interrogeons sur les modes d'applications de la Gestion Mentale. Nous entendons par ce terme de « mode » non seulement le protocole d'actions que nous avons adapté à nos études de cas, mais également la temporalité de cette action ; soit à quel moment la Gestion Mentale est-elle intervenue dans le développement du potentiel individuel en tant que pédagogie de la connaissance de Soi, mais également à quel niveau du potentiel s'est-elle appliquée ? En outre, nous cherchons aussi à comprendre si son action s'applique uniquement à un court terme, lui donnant un caractère

ponctuel comme l'ont suggéré certaines recherches<sup>471</sup> ; ou si elle inscrit le développement du potentiel dans un plus long terme ? D'où la nécessité que nous avons eue d'inscrire nos cas dans une perspective longitudinale. Nous sommes désormais en mesure de répondre à ces interrogations grâce aux travaux de M. Linard sur le sujet intentionnel et l'apprentissage. En d'autres termes, nous estimons que cette pédagogie de la connaissance agit au niveau des diverses variantes de l'objet : valeurs, modal intentionnels, psycho-affectifs et psycho-relationnels, du fait de ses axes d'intervention. Ainsi, La Gestion Mentale transforme le sujet virtuel en sujet qualifié. Là est sa fonction ! L'épreuve du temps que nous avons sollicitée, nous a permis de valider la suite d'un processus de transformation initié par cette pédagogie. Ainsi, les sujets qualifiés sont-ils devenus réalisés puis reconnus. Nous avons retrouvé cette dynamique au niveau de l'analyse de nos trois cas. Ainsi, même si pour Pierre la reconnaissance parentale est au final plus modulée, il n'en est pas moins certain que l'application de la Gestion Mentale est la cause de la reconstruction de l'estime de Soi des trois cas que nous avons présentés. Par ailleurs, nous avons relevé des particularismes propres à chacun de nos cas tout au long des analyses. Certes, l'objet de ce travail de recherche n'incluait pas d'étude sur la variabilité interindividuelle mais, au vu de nos résultats, il s'agirait d'une piste à explorer. Lorsque nous nous interrogeons sur les causes de l'éducabilité du potentiel, l'environnement familial y tenait un rôle, de même que les institutions éducatives et le relationnel entre pairs mais nous pouvons désormais concevoir que l'éducabilité peut s'apprendre de façon concrète à l'aide d'une pédagogie adaptée. La Gestion Mentale y a sa place. La pédagogie de la connaissance de Soi, telle que l'a décrite Antoine de La Garanderie, répondrait à nos attentes quant à la probabilité « d'éduquer le potentiel ». Elle serait un phénomène possible de l'action pédagogique pour lutter contre le désinvestissement et l'échec scolaire, fréquents chez le jeune HPI.

### **3.2. Généralisation du cas par la Théorie : potentiel et éducabilité**

D'aucuns s'interrogeraient sur la possibilité d'extrapoler un ou quelques cas à l'ensemble d'une population. Or dans le cadre d'une recherche où l'objectif est de comprendre ou préciser un fonctionnement particulier à une situation donnée, la généralisation ne s'avère pas obligatoire. Comme l'indique L. Albarello<sup>472</sup>, généraliser : c'est avant tout interroger la validité externe de la recherche. En d'autres termes, nous nous posons la question de savoir si la validité d'un cas étudié est valable aussi pour tous les autres cas ; ce qui signifierait dans notre contexte de généraliser l'application de la Gestion Mentale à la variabilité intraindividuelle de tous les HPI. La controverse sur l'intérêt de l'étude de cas est à considérer. Globalement les opposants aux études qualitatives réfuteraient cette option par manque de représentativité. Il s'agit là d'un débat épistémologique auquel les tenants de la position adverse répondent par la nécessité d'une généralisation analytique. Ainsi, la force d'une analyse systématique et approfondie est de permettre de discuter des propositions théoriques, « *non pas sur la base d'observations qui se répètent suffisamment, mais en fonction de la qualité des observations et de la valeur des interprétations proposées, potentiellement*

---

<sup>471</sup> *Supra*.

<sup>472</sup> Albarello L. (2011). *Op. cit.* p. 111.

*significatives, pour interpréter d'autres cas particuliers* »<sup>473</sup>. Cela demande au chercheur de trier les informations recueillies afin de déterminer lesquelles sont généralisables et lesquelles ne le sont pas. Ainsi, extrapoler la restauration de l'estime de Soi comme systématique, suite à un accompagnement pédagogique adapté, ne répond pas à cette condition, mais penser que la Gestion Mentale agirait sur le développement du potentiel éducatif de tous les HPI serait généralisable. C'est pourquoi, et bien qu'une certaine prudence soit de mise, nous souhaitons discuter nos conclusions, en les confrontant aux théories de l'intelligence que nous avons développées au début de cette recherche ; toujours dans une approche causale en lien avec la démarche explicative que nous avons retenue au niveau de notre analyse.

Nous avons retenu dans ce mémoire comme dimension psychologique, la psychologie différentielle. Les travaux de Marcel Reuchlin puis ceux de Jacques Lautrey sur la variabilité intraindividuelle sont une des sources de notre réflexion dans ce cadre<sup>474</sup>. Nous ne reviendrons pas sur la notion de plasticité cérébrale décrite par J. Lautrey, mais retiendrons de ses travaux la prééminence de l'étude du cas particulier sur les théories globalisantes, généralement privilégiées par la psychologie cognitive ; ainsi que la certitude que cette plasticité est cause de développement intraindividuel d'une part, et de diversité interindividuelle d'autre part. Le modèle vicariant (1978) défendu par Reuchlin est celui qui nous concerne plus précisément dans le cadre de cette discussion. En effet, selon l'auteur, étudier des processus de différenciation passe par une recentration sur la personne, et, toujours selon lui, les recherches en psychologie n'ont pas abordé cette dimension en raison de la part subjective implicite à ce type de problématique. En revenant sur le contenu de ce modèle (objectifs et styles de conduite, *locus of control*, processus de déclenchement et d'arrêt de leur mise en œuvre) nous ne sommes pas sans avoir remarqué des liens analogiques entre les éléments de ce dernier et les positions pédagogiques de la Gestion Mentale. Reuchlin déplorait en outre l'absence d'un outillage méthodologique en psychologie susceptible d'étudier, non pas la globalité d'un individu, mais son caractère unique. Dès lors, la controverse qui oppose la psychologie à la pédagogie sur la question de la préséance<sup>475</sup> n'aurait, selon nous, pas de raison d'être. Suite à nos recherches sur l'éducabilité nous y voyons une complémentarité nécessaire et la pédagogie de la connaissance de Soi, la Gestion Mentale, en serait le chaînon manquant. Nous comprenons ainsi cette dernière comme une réponse à cette problématique de la pédagogie différentielle. La Gestion Mentale, « pédagogie différentielle » et non plus différenciée, dynamique et formatrice agirait au cas par cas sur un sujet désormais qualifié. Cette perspective offre ainsi à l'étude de nos cas, une généralisation possible d'un point de vue psychologique.

Par ailleurs, des différents travaux issus de la théorie d'Howard Gardner sur les intelligences multiples, le modèle de François Gagné du DMGT<sup>476</sup> nous a marquée. Sa réflexion sur le processus développemental de l'intelligence du haut-potentiel qui, à partir de ses habiletés naturelles, l'amène à exprimer une ou des compétences, si ce n'est des talents, a constitué le second pôle de référence, source de notre travail de recherche. Il inscrit en outre le haut potentiel dans une temporalité où le développement est progressif. Les catalyseurs intrapersonnels interviennent dans ce contexte au niveau de la gestion des

---

<sup>473</sup>D'après V. Dupriez in Albarello L. (2011). *Op. cit.* p. 112.

<sup>474</sup> *Supra.*

<sup>475</sup> *Supra.*

<sup>476</sup> *Supra.*

objectifs. Ce sont ces éléments de motivation, de volition et de connaissance de Soi et des autres qui permettent au sujet une mise en activité ; engendrant un investissement personnel afin de progresser. Ce processus développemental induit donc un apprentissage et une systématisation de ce dernier, auxquels le modèle actanciel d'A. –J. Greimas et son développement par M. Linard semblent bien répondre. La question de l'adjuvant nécessaire pour que la motivation se transforme en volition reste cependant en suspens. L'application de la Gestion Mentale pourrait être une des solutions probables. Nous avons observé en outre qu'elle impactait aussi l'environnement et donc les catalyseurs environnementaux de ce modèle. Aussi lorsque F. Gagné a introduit le Hazard dans son dernier modèle (2012), en tant qu'influence causale, nous pouvons le comprendre comme une application pédagogique susceptible d'orienter positivement le développement du haut-potentiel. Nous nous interrogeons donc sur une similitude existante au sein de ces deux théories entre Adjuvant et Hazard. Au final, la Gestion Mentale pourrait-être le Hazard qui appliqué aux Habiletés interviendrait sur les Catalyseurs intrapersonnels et environnementaux. Le Hazard aurait ainsi un statut d'Adjuvant.

Or le modèle du DMGT est un modèle psychosociologique généralisable dans la définition que Gagné en a donnée. Dans notre compréhension de ce dernier, la pédagogie de la Gestion Mentale agirait sur l'environnement tant au niveau des personnes que des ressources d'une part. Et d'autre part, elle interviendrait au niveau des Catalyseurs intrapersonnels dans la gestion des objectifs. En d'autres termes, la Gestion Mentale appliquée permettrait une action sur la variabilité intraindividuelle du haut potentiel quant au développement de ce dernier. Elle agirait ainsi sur les différents domaines de la connaissance de soi et des autres, de la motivation et de la volition. Nous considérons en conséquence qu'elle serait une des causes possibles de l'émergence des processus développementaux signifiés par F. Gagné ; se traduisant en reprise d'activités, investissement personnel et progrès. Elle permettrait par ailleurs un ajustement pédagogique dans ce cadre favorisant la mise en place de pédagogies « autres » en lien avec les besoins du jeune HPI. Cette action confirme les propos de Jean Houssaye et la théorie des douze paradigmes de Jean –Pierre Pourtois et Huguette Desmet sur la nécessité, dans notre société, de faire l'usage de non pas une mais plusieurs pédagogies en interaction avec la personnalité du jeune<sup>477</sup>. Ainsi, l'application de la Gestion Mentale aux théories sur les intelligences multiples, et plus particulièrement au modèle du DMGT, rendrait possible une réinsertion scolaire et confirmeraient cette possibilité d'élargissement de nos cas à une multitude de sites

Croiser psychologie différentielle et psychosociologie dans le cadre des sciences de l'éducation fut une des difficultés que nous avons rencontrées lors de la phase préparatoire de notre projet de recherche. L'axe anthropologique nous a permis d'harmoniser nos intuitions. Dans sa théorie sociologique de la connaissance Emile Durkheim donne un autre statut aux « catégories de l'entendement » ; dépassant les deux doctrines traditionnellement admises de l'Empirisme et de l'Apriorisme. En effet, « *jusqu'ici, on était placé en face de cette alternative : ou bien expliquer les facultés supérieures et spécifiques de l'homme en les ramenant aux formes inférieures de l'être, la raison aux sens, l'esprit à la matière, ce qui revenait à nier leur spécificité ; ou bien les rattacher à quelque réalité supra-expérimentale que l'on postulait, mais dont aucune observation ne peut établir l'existence (...) l'individu était finis naturae. Mais du moment où l'on a*

---

<sup>477</sup> *Supra.*



*reconnu qu'au-dessus de l'individu il y a la société (...), un système de forces agissantes, une nouvelle manière d'expliquer l'homme devient possible* »<sup>478</sup>. S'il laisse à la raison son pouvoir spécifique, il l'explique cependant par des causes naturelles qui sont analysables<sup>479</sup>. La naissance de la sociologie ouvre ainsi d'autres perspectives aux sciences humaines et notamment à l'anthropologie.

C'est pourquoi, notre démarche méthodologique a voulu respecter un cadre anthropologique dans ce contexte. Avec Lev Vygotsky déjà, l'analyse des relations entre développement et apprentissage a conduit à définir ce dernier en tant que moyen, issu de la culture, afin de proposer à l'individu un élargissement de ses possibilités naturelles, tout en restructurant ses fonctions mentales ; agissant en conséquence sur le comportement de l'homme. Ainsi cette théorie socio-historico-culturelle conçoit l'homme dans sa dimension sociale mais une dimension à partir de laquelle « *l'être humain, par origine et par nature, ne peut ni exister ni connaître le développement propre à son espèce comme une monade isolée : il a nécessairement ses prolongements dans autrui ; pris en soi, il n'est pas un être complet* »<sup>480</sup>. Ces propos repris d'Ivan Ivic confirment cette dimension anthropologique que le pédagogue ne peut ignorer désormais dans sa pratique. Nous avons ainsi démontré au moyen de l'étude de cas, et en élargissant nos résultats au modèle actantiel, la place prise par les processus développementaux individuels dans ce cadre socio-historico-culturel, cher à Vygotsky.

Cette posture reconnaît ainsi une dimension pédao-anthropologique à ce travail de recherche. S'il est en effet difficile aujourd'hui d'exclure le contexte de la postmodernité des conceptions pédagogiques, il n'en est pas moins certain que l'individu doit être compris en priorité dans sa spécificité. Il reviendrait ainsi au chercheur/pédagogue de relever les tensions entre ces deux entités que sont l'homme d'une part, et la société d'autre part. En d'autres termes, l'élève HPI assumerait une déconstruction par l'apprentissage de soi afin de se reconstruire socialement dans un équilibre mimétique retrouvé. Penser l'action pédagogique aujourd'hui reviendrait à faire émerger de nouvelles références qui relèveraient de cette théorie mimétique. Nous avons ainsi voulu utiliser l'anthropologie scientifique à des fins méthodologiques, sur le terrain étudié du haut potentiel, ainsi que dans l'analyse au niveau des cas sélectionnés. Nous avons démontré, par ailleurs, le caractère anthropologique de la pédagogie de la Gestion Mentale<sup>481</sup>. Si elle a été un des outils de notre recherche, elle en a aussi été l'objet d'étude dans son application à la variabilité intraindividuelle du haut potentiel. Elle nous a donc permis dans ce contexte de mieux saisir l'impact qu'aurait une pédagogie de l'éducabilité cognitive sur le développement du HPI ; en questionnant les fondements conceptuels de l'apprentissage et du développement au sein de notre société ; revisitant le concept « d'éducabilité cognitive » que nous avons élargi à l'ensemble du « potentiel ».

Au final, notre interprétation dans le cadre du modèle actantiel a eu pour objectif d'étendre une portée scientifique à une dimension plus générale du développement possible du potentiel intellectuel du HPI. Le modèle du DMGT du canadien F. Gagné est celui que nous avons retenu pour cette recherche car en

---

<sup>478</sup> Durkheim E. (2007). *Formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris, édition de 2014, CNRS Editions. p. 624.

<sup>479</sup> *Idem*. pp. 47-61.

<sup>480</sup> Ivic Ivan (2000). Lev S. Vygotsky (1896 – 1934), *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIV, n° 3/4, Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation, 1994 (91/92), pp. 793-820.

<http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/vygotskf.pdf> [Consulté le 29/12/2013]

<sup>481</sup> *Supra*.

lien avec notre sujet. Il corrobore ainsi notre intuition initiale d'un développement des habiletés naturelles en talents ou compétences en lien avec une pédagogie de la connaissance de Soi ; vérifiant notre postulat d'éducabilité différentielle du potentiel par l'action pédagogique. Par ailleurs, nous pensons que la méthodologie de l'étude de cas, à caractère anthropologique, fait émerger une conception autre de l'homme, tant au niveau de sa diversité intraindividuelle qu'interindividuelle, tout en le fixant dans une globalité sociale. En conséquence la question de la généralisation d'un cas à un modèle fondamental, attendue au niveau de l'anthropologie philosophique, est possible. La double dimension philosophico-scientifique de l'anthropologie pédagogique nous a ainsi permis d'une part d'effectuer ce retour sur Soi et sur l'Autre dans une étude sur la singularité des processus, et d'autre part de dévoiler l'homme dans sa dimension sociale, entre singularité subjective et altérité.

### **3.3. Limites de l'étude : statut de la subjectivité au sein du cas**

Que penser des biais de l'observation participante, composante essentielle du cas ? La question de la fiabilité de notre recherche est donc à préciser. Concevoir la fiabilité d'un travail consiste à établir une indépendance de la démarche vis-à-vis de biais tant subjectifs que techniques ; le chercheur tendant à un idéal d'objectivité.

Sur le plan technique et dans le cadre des questionnaires, nous avons voulu pallier un phénomène possible de désirabilité dans les réponses des adolescents par l'instauration de variables de synthèse au niveau du traitement des données. En effet, les relations nouées dans le cadre d'un accompagnement pédagogique avec un adolescent pourraient amener le chercheur à devenir une personne « ressource » ce qui impliquerait alors un risque certain de biais de type affectif entre les parties. Déjà débattu dans la description méthodologique, nous ne reviendrons donc pas sur ce sujet<sup>482</sup>. Nous avons aussi considéré un biais de construct éventuel au sein de la formulation des questions dans la partie « sens et motivation » du Profil Pédagogique. Bien que prétestées sur un échantillon significatif de hauts potentiels, nous avons réalisé que certaines de celles-ci pouvaient être cependant porteuses d'une dualité de concepts au niveau des réponses attendues. Au cours du traitement de ces dernières, nous avons dès lors opté pour une application rigoureuse d'une des options que nous avons sélectionnée au préalable. En outre au regard du nombre de questions, et en raison de notre choix pour l'instauration de variables de synthèse, nous pensons que l'effet de ce biais demeure mineur et impacte peu les résultats de cette étude. Pour reprendre les propos de Jean-Pierre Pourtois et Huguette Desmet, la « constance interne » d'une recherche se définit par « *une indépendance des observations et des interprétations par rapport à des variations accidentelles ou systématiques, telles que le temps, l'expérience et la personnalité du chercheurs, les instruments utilisés, les conditions de collecte de données etc.* »<sup>483</sup>. En d'autres termes, il s'agit d'être objectif en se reconnaissant pêcheur !

Sur le plan de la subjectivité, un effet de demande du fait du chercheur, classique au niveau de la pratique de l'entretien serait possible ; ici dans le cadre de la pratique du Dialogue Pédagogique. La formation du praticien/chercheur à la médiation est certes essentielle. Or nous souhaitons revenir non pas sur

---

<sup>482</sup> *Supra*.

<sup>483</sup> Pourtois J. -P. et Desmet H. (1997). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège, Mardaga. pp. 121-122.

la formation à la médiation, qui pourrait faire l'objet d'une étude ultérieure sur la formation des adultes, mais plus particulièrement sur la notion d'introspection qui est propre à notre travail. Issue de la philosophie cartésienne et diffusé par Kant, le concept de subjectivité en philosophie fait référence « *à ce qui est propre à un ou plusieurs sujets déterminés, et non à tous les autres* »<sup>484</sup>. La question de l'objectivité de la méthodologie du cas est ainsi posée au travers de cette acceptation car nous avons adopté une posture bien particulière au niveau de notre approche introspective. Si Lev Vygotsky a affirmé « *qu'à travers une étude objective de l'histoire intégrale d'une réaction, nous pouvons obtenir une explication complète à la fois de ses manifestations internes et de surface* »<sup>485</sup>, défendant l'intérêt d'une étude de cas, il met cependant en garde sur l'introspection qui « *est souvent incapable de fournir une description précise, et encore moins une explication correcte ne serait-ce que vis-à-vis de l'aspect subjectif de la réponse* »<sup>486</sup>. Cette prise de position à l'encontre de l'introspection est significative de l'approche psychologique actuelle qui privilégie la standardisation des données dans le cadre d'une démarche expérimentale dont la source remonte aux travaux des behavioristes ; l'introspection étant par trop subjective car dépendante de la croyance en l'authenticité de la réponse donnée par le sujet, ou de l'observation effectuée par le chercheur. Or d'une part, la technique introspective est inhérente à la pratique de la psychologie depuis sa création<sup>487</sup>. D'autre part, elle est désormais défendue par les chercheurs en Science de la conscience. Stanislas Dehaene affirme ainsi qu'un des axes principaux de cette nouvelle science est « *d'accorder foi à la subjectivité de l'observateur* »<sup>488</sup> faisant du rapport introspectif une donnée essentielle à cette dernière. Il considère l'introspection comme vectrice de données brutes, et sur ce plan lui reconnaît toute latitude scientifique ; réalisant un tri au niveau de l'analyse par cette pratique, corrélée à des enregistrements par Imagerie à Résonance Magnétique fonctionnelle (IRMf) dans une démarche neuroscientifique. Au cœur de celle-ci, un concept d'exactitude de la réponse émise par le sujet, et non axé sur l'enregistrement effectué par la machine, fait loi. C'est pourquoi les résultats portent désormais sur des essais triés « *en fonction de l'expérience consciente* »<sup>489</sup>. Ainsi est-il possible de mieux comprendre ce qui appartient à la conscience ou à l'inconscient d'un sujet.

Si la subjectivité sert désormais d'objet d'étude à la psychologie cognitive, nous pouvons lui reconnaître cette fonction en pédagogie sur la base des liens étroits existant entre psychologie et pédagogie sur un plan historique mais également scientifique. Nous avons précédemment débattu de cette controverse afin d'établir qui a la primauté sur l'autre<sup>490</sup> ; notre opinion favorisant la pédagogie en tant qu'instigatrice de la réflexion psychologique. Dès lors, l'usage du Dialogue Pédagogique, outil principal du Profil Pédagogique que nous avons effectué avec chacun de nos cas en T1, donnerait donc à la subjectivité son statut pédagogique, basé sur une introspection à trois niveaux<sup>491</sup> : introspection sur une tâche, introspection régressive puis introspection eidétique. Elle re-centre ainsi le sujet sur lui-même en tant qu'objet d'observation cognitive.

<sup>484</sup> Dictionnaire historique de la langue française, *Op.cit.* 2012, p. 3496.

<sup>485</sup> *Idem.* p. 69. Traduction pour "*through an objective study of the entire history of the reaction, we can obtain an integrated explanation of both its internal and surface manifestations*"

<sup>486</sup> Vygotsky L. -S. (1978). *Op. cit.* p.67. Traduction pour "*introspection is often unable to provide an accurate description, let alone a correct explanation, for even the subjective aspect of the response*"

<sup>487</sup> *Supra.*

<sup>488</sup> Dehaene S. (2014). *Le code de la conscience.* Paris, Odile Jacob. p. 29.

<sup>489</sup> *Idem.* p. 30.

<sup>490</sup> *Supra.*

<sup>491</sup> *Supra.*

Les réponses « subjectives » de ce dernier peuvent dès lors être acceptées comme vraies au même titre que celles produites par un patient lors d'une IRMf ; Le chercheur formé assurant sa médiation dans le cadre de l'introspection du sujet. Ainsi « *si l'on fait prendre conscience à l'élève à haut potentiel des moyens qu'il utilise lorsqu'il met en œuvre ses activités cognitives, il devient alors sensible à ce qu'il peut en tirer et aussi à ce qu'il ne doit pas en attendre (...) les boursouflures et les carences sont dévoilées* »<sup>492</sup>. La conscientisation subjective deviendrait source de connaissance. C'est pourquoi, « *on peut comprendre comment pour le chercheur en pédagogie contemporaine, le centre de gravité des questions se soit à la fois déplacé et profondément transformé* »<sup>493</sup> ; ces propos d'A. Vergnionx illustrant pleinement notre réflexion dans le cadre de cette recherche.

Au final et pour conclure sur les limites de cette étude, elles seraient inhérentes au monde pédagogique mais susceptibles d'évoluer. Comme l'a si bien écrit André Giordan (1978), cité par A. Vergnionx « *notre pédagogie n'est pas scientifique car elle repose sur la tradition et l'empirisme* »<sup>494</sup>. Or, la Gestion Mentale en fait partie mais inscrit définitivement notre réflexion dans la postmodernité qui est la nôtre.

Nous avons ouvert ce chapitre avec une volonté de recherche de causalité à visée explicative. Le modèle actantiel et son adaptation dans INTERACTOR, nous a permis d'analyser l'évolution de nos cas HPI ; chacun passant successivement de sujet virtuel à sujet qualifié, puis certifié, et enfin reconnu ; suite à une application de la pédagogie de la Gestion Mentale. Les résultats de cette étude de cas sembleraient ainsi indiquer qu'une pédagogie de la connaissance de Soi appliquée au haut potentiel intellectuel favorise leur développement. Ainsi le postulat d'éducabilité que nous avons posé serait vérifié. En outre, au regard de la grande diversité intra individuelle de nos cas, cette pédagogie prend bien en compte la variabilité intraindividuelle du HPI. Notre réflexion actuelle nous amène à envisager un élargissement de cette étude à l'ensemble de la population scolaire en risque de décrochage. Elle pose alors la question de la formation enseignante ainsi que celle de la structure institutionnelle d'accueil pour une telle pratique ?

Par ailleurs, nous aurions aimé pousser plus loin notre analyse de la théorie du développement intellectuel soutenue par F. Gagné ; nos résultats questionnent le rôle des catalyseurs. Si nous nous attendions au demeurant à une forte implication au niveau des catalyseurs personnels, nous avons été cependant surprise de l'impact de la pédagogie de la Gestion Mentale sur l'environnement. Aussi, sur la base d'une éducabilité différentielle du potentiel nous nous interrogeons sur une possible éducabilité différenciée à caractère social. En conséquence, l'action pédagogique de la Gestion Mentale serait d'une part au cœur d'une réflexion institutionnelle sur l'échec scolaire et d'autre part elle serait aussi déterminante sur un plan sociologique afin que le haut potentiel qui se développe puisse établir son statut d'être compétent.

---

<sup>492</sup> De La Garanderie A. (2004). *Plaisir de connaître. Bonheur d'être*. Lyon, Chronique sociale.

<sup>493</sup> Vergnionx A. Piot T. & Bodergat J. -Y. (2014). *Op. cit.* p. 42.

<sup>494</sup> *Idem.* p. 48.

# CONCLUSION

« Chaque individu n'existe qu'une fois, même s'il se définit de façon contingente par rapport à l'autre et par rapport à ce qui est étranger. Faire l'expérience de la contingence entre l'individu et l'autre constitue un élément crucial dans le processus de l'éducation »<sup>495</sup>. (Christophe Wulf). A plusieurs siècles d'écart, ces propos répondent à ceux de Sun Tsu. En écho à ce dernier, ils donnent à notre recherche sa dimension anthropologique. Une anthropologie « comparée » selon Wilhelme Von Humboldt (1867 – 1835) ou il faut comprendre dans le terme de contingence un intérêt pour la différence. Le caractère de l'individu étant représentatif de sa « diversité dans l'unité » et visant à concilier les perspectives généralisées avec les perspectives particulière<sup>496</sup>. Ainsi toute entreprise éducative aurait selon lui pour objectif la « perfection individuelle », et viserait à faire émerger l'empreinte individuelle de chaque individu. Nous avons voulu engager notre recherche dans ce contexte.

Pourquoi un tel parti pris de notre part ? A la source, une population d'enfants et d'adolescents : les Hauts Potentiels Intellectuels en grande souffrance scolaire qui a redéfini notre cadre et notre pratique professionnelle, d'une part. D'autre part la crise institutionnelle que nous traversons ne nous laisse pas indifférente et justifie ce travail. Nous pensons que le mal être de ces jeunes est significatif des remises en question sociales de notre époque ; chez eux exacerbé. Ainsi, leurs attitudes et comportements véhiculeraient cette crise de la postmodernité que nous vivons. Attitudes décrites avec une grande sensibilité par A. Giordan et J. Saltet dans le cadre de l'expérimentation d'un internat d'excellence à Montpellier : « *Postmodernité ou hypermodernité, d'un point de vue philosophique, l'élève fait le fou. Plutôt que de refonder l'école, la transformer doit être pensé* »<sup>497</sup>. Bien que la forme en soit poétique, la fracture sociale est présente. Aussi, nous avons voulu interroger notre société sur cette croyance qui veut qu'une grande intelligence soit porteuse de réussite scolaire ; croyance que l'on retrouve dans le terme vulgarisé par les médias de « surdoués ». Or dans la réalité des faits, le HPI est plus une pathologie ou à moindre échelle une « gêne » scolaire.

L'institution semble démunie malgré une réelle tentative inclusive depuis la loi de refondation scolaire de 2013. Notre revue théorique nous a ainsi amenée à explorer les diverses modalités proposées par l'Education nationale. Il en résulte que, malgré une réelle implication de l'Ecole, le décrochage scolaire menace ces jeunes ; véritable épée de Damoclès qui les atteint aussi bien dans leur estime d'eux même qu'au niveau des liens familiaux. Ils appartiennent aujourd'hui à la catégorie des élèves à besoins spécifiques<sup>498</sup> mais l'enseignant est souvent démunie face à ces enfants différents, par méconnaissance et absence de formation. Par ailleurs, les écoles alternatives ne nous paraissent pas pleinement adaptées en raison de l'hétérogénéité de cette population. En outre, la réinsertion de ces derniers dans des voies plus classiques, en études secondaires, pose souvent un vrai problème de réadaptation à l'adolescence. Ainsi ces écoles

---

<sup>495</sup> Wulf C. (1999). *Op. cit.* p. 48.

<sup>496</sup> *Idem.* p. 44.

<sup>497</sup> Giordan A. & Saltet J. (2012). *Op. cit.* p. 443.

<sup>498</sup> Ministère de l'Education nationale (2014). *Op. cit.* annexes 12 et 14.

alternatives ne feraient que repousser la menace du décrochage. C'est pourquoi nous ne sommes pas en faveur de ces systèmes intégratifs.

Cette recherche avait donc pour objectif d'envisager pour ces jeunes une voie pédagogique dans un système scolaire classique. Encore a-t-il fallu définir cette dernière ? Nous nous sommes appuyée dans un premier temps sur notre expérience personnelle et professionnelle afin d'établir une problématique initiale soit : « il serait possible de développer le potentiel individuel avec une pédagogie adaptée » ? Cette approche pédagogique devait répondre à deux critères : d'une part la prise en compte des besoins particuliers de ces jeunes, d'autre part elle ne devait pas les enfermer dans une pathologie. La pédagogie de la Gestion Mentale est celle que nous avons retenue sur les propos de son initiateur Antoine de La Garanderie qui a « consacré toute sa vie à étudier non pas les causes de l'échec mais les conditions de la réussite »<sup>499</sup>. Notre principale hypothèse porte en conséquence sur la possibilité de développer un potentiel, une intelligence en appliquant la Gestion Mentale en tant que pédagogie de la connaissance de Soi. La réussite scolaire découlerait dès lors de cette maîtrise de « son » fonctionnement, rassurant le jeune sur ses capacités et l'amenant à les maîtriser sur le plan scolaire. Cependant, la littérature comme la recherche sur ces jeunes les présentent comme très différents les uns des autres tant au niveau de leurs comportements qu'au niveau de leur intérêts ; certains étant très créatifs, d'autre plus cérébraux etc. De nombreuses études en cours tentent encore d'établir une typologie de ces jeunes.

Dans le cadre anthropologique qui est le nôtre, il nous est donc apparu logique d'interroger l'hétérogénéité de ces jeunes dans la variété de leurs profils sur un plan psychologique. Objet de notre deuxième partie, nous avons pu établir la reconnaissance de leur variabilité intraindividuelle donnant à notre recherche son axe psychologique différentiel. Depuis les travaux de Binet et Simon, l'intelligence est certes mesurable, mais cette voie psychométrique ne propose pas de « remédiation ». Si cette conception de l'intelligence est fondamentale pour comprendre ce jeune, il nous semble cependant essentiel de dépasser ces conceptions classiques en abordant les théories développementales de l'intelligence ainsi que celles portant sur la multidimensionnalité de celle-ci. Les travaux de Marcel Reuchlin, approfondis par Jacques Lautrey, ont ainsi orienté notre compréhension au-delà des approches psychométriques ou cliniques classiques. Ainsi le jeune HPI dans ce contexte aurait une intelligence à la fois hétérogène, multidimensionnelle, et porteuse d'un développement possible ; ce développement pouvant concerner aussi bien les apprentissages cognitifs, que les processus conatifs de l'ordre de la motivation ou conduites. Ainsi « des facettes » de l'intelligence ont pu être précisées. En outre, l'intelligence est plastique et peut être amenée à évoluer. Cette conception rejoint La théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner reprise au niveau du haut potentiel par François Gagné. Au final, le modèle de ce dernier a servi de base réflexive à l'application pédagogique de la Gestion Mentale. Ainsi, un sujet qui né avec des habiletés serait amené à les développer, dans une certaine direction, en fonctions de catalyseurs environnementaux et intrapersonnels, soumis au Hazard ou Chance, afin de faire émerger des compétences allant jusqu'au talent.

Ainsi le potentiel est éduicable, c'est ce que nous avons abordé dans un troisième chapitre théorique autour de la notion d'éducabilité cognitive. Si ce concept bien qu'ancien n'a été investi que tardivement en tant que tel

---

<sup>499</sup> Propos que nous avons relevés lors d'une conférence de ce dernier peu de temps avant sa mort en 2010.

au XIX siècle, il repose aujourd'hui sur un postulat réel qui établit une réciprocité entre l'enseignant et l'élève au sein d'un triangle pédagogique constitué par le savoir à un sommet, l'apprenant par ailleurs et enfin l'enseignant. Ainsi un triple processus est en jeu qui porte traditionnellement sur la transmission et l'apprentissage et désormais sur l'éducabilité cognitive. Cette éducabilité suppose une recherche de la différence chez l'autre. Aussi la comprenons-nous en tant qu'« éducabilité différentielle ». D'une part elle s'adresserait à chaque individu, d'autre part elle concernerait aussi bien les aspects cognitifs de la personnalité que ceux de la motivation ou conatifs. Comme l'a pensé Rousseau, il s'agirait d'installer le jeune dans un équilibre individuel indispensable à son bonheur, entre pouvoir et vouloir<sup>500</sup>. Or, la Gestion Mentale s'articule autour des différents aspects de l'approche psychologique différentielle. Si à l'origine l'itinéraire mental de l'ordre des processus cognitifs (mise en projet, évocation, gestes mentaux) a été le plus valorisé, aujourd'hui une attention particulière va à la structure de projet de sens qui correspondrait aux traits conatifs de la personnalité. Pour cette recherche, nous avons voulu étudier ces deux aspects dans le cadre d'un Profil Pédagogique ; inscrivant notre démarche dans une dimension anthropologique, ici scientifique. Dans cette approche pédagogique la médiation est déterminante. De type « rogérienne », elle valorise l'introspection dans le cadre d'un Dialogue Pédagogique établi avec le jeune. Introspection nécessairement progressive : d'abord analyse de tâche puis régressive et enfin centrée sur le sujet ; devenue objet d'observation (introspection eidétique).

En définitive, lorsque nous nous sommes penchée sur l'étude de la Gestion Mentale en tant que pédagogie de l'éducabilité au Soi, nous avons cherché à identifier l'impact qu'une telle pédagogie aurait sur le développement du HPI. Par extension cela n'exclurait pas son application à tout type de populations scolaires.

Notre enquête nous a ainsi conduite à une démarche volontairement longitudinale car il nous est apparu, comme l'a signifié par ailleurs J. Lautrey, que « *les informations tirées d'une étude de ce genre pourraient aider à imaginer les modalités pédagogiques à mettre en œuvre pour favoriser le développement des différentes formes de potentiel intellectuel identifiées* »<sup>501</sup> ; la démarche pédagogique dans le cadre de cette étude se limitant à l'application de la Gestion Mentale à la variabilité intraindividuelle du HPI ; ce qui enlève par ailleurs tout caractère typologique à notre démarche. En outre, rappelons-le ici, l'axe anthropologique que nous avons choisi donne à ce travail un éclairage individuel et unitaire. Afin de mieux nous inscrire dans cette perspective, nous avons retenu l'étude de cas (au nombre de trois) comme outil méthodologique. Chaque cas ayant été développé sur une moyenne de trois années ; années au cours desquelles un suivi à moyen terme en Gestion Mentale (temps T+2 du cas), proposé à l'issue d'un Profil Pédagogique (temps T+1), a été établi. Au cours de cette période, les parents ont été reçus et informés du fonctionnement intellectuel de leur enfant avec les principes de la Gestion Mentale. En phase initiale (temps T0), les jeunes garçons sélectionnés, étaient tous en échec scolaire sérieux avec des troubles collatéraux. En phase final (Temps T+3), parents et enfants ont rempli un même questionnaire (celui des parents présentant des questions historiques que nous avons considérées comme un temps T-1) afin de déterminer, s'il y a lieu,

---

<sup>500</sup> Wulf C. (1999). *Op. cit.* p. 31.

<sup>501</sup> Lautrey J. & Collectif (2009). *Op. cit.* p. 131.

des changements chez le jeune. Au-delà d'une analyse descriptive traditionnelle de l'étude de cas, nous souhaitons aborder une dimension explicative complémentaire dans une recherche de causalité ; confrontant ces cas dans le cadre d'une analyse en *pattern matching*. Nous avons, pour ce faire, élaboré nos hypothèses sur les bases du modèle actantiel de A. -J. Greimas, repris et adapté à l'apprentissage par M. Linard sous le nom d'INTERACTOR, afin d'inscrire la pratique et l'analyse de La Gestion Mentale dans un cadre systémique qu'elle n'a jamais considéré ; cette pédagogie s'inscrivant dans une démarche phénoménologique, afin d'instaurer une cohérence au sein de l'analyse des cas. Ainsi, au cours d'une quête individuelle pour développer son potentiel, le sujet consentant passerait par quatre étapes ; l'amenant de sujet virtuel à sujet qualifié, puis sujet réalisé et, au final, à sujet reconnu.

Nos hypothèses ont donc dépassé la simple application de la Gestion Mentale à la variabilité intraindividuelle du HPI ; interrogeant la quête de ce dernier pour développer son potentiel selon un concept d'éducabilité cognitive. Dès lors, la Gestion Mentale allait-elle impacter cette quête dans un long terme contrairement aux études sur ce thème déjà parues ? Sur quels domaines de l'intellect l'adjuvant Gestion Mentale allait-il intervenir : cognitif et/ou conatif ? Cette pédagogie peut-elle agir quel que soit le cas envisagé et par conséquent être généralisable potentiellement, ou à *contrario* agir seulement avec certains de nos sujets choisis ?

Le bilan de notre étude a clairement établi la dynamique de l'intelligence confrontée à une pédagogie de la connaissance de Soi. Ainsi l'application de la Gestion Mentale à la variabilité intraindividuelle a permis de développer un potentiel virtuel en potentiel qualifié dans le monde scolaire<sup>502</sup> ; les étapes suivantes de la quête actantielle étant le fait du sujet lui-même, certes dans la continuité du suivi, grâce à une restauration de son estime et une vraie gestion du monde scolaire.

Toutefois, les HPI semblent plus sensibles à une compréhension de leur motivation en premier lieu, avant d'investir celle de leurs processus cognitifs. Ainsi, pour reprendre les termes de Marcel Reuchlin, les conduites seraient prioritaires pour que la dynamique intellectuelle reprenne sur le plan psychologique. Sur le plan pédagogique, nous citerons Alain Vergnioux qui estime que « *s'il est facile d'améliorer le fonctionnement intellectuel par un aménagement adapté des activités, il s'agit aussi toutefois de transformer ou de reprogrammer les déterminants motivationnels si l'on veut que les acquisitions soient durables* »<sup>503</sup> pour que cette dynamique s'applique dès lors au plan scolaire. L'approche du Profil Pédagogique en Gestion Mentale serait ainsi la plus judicieuse à appliquer au haut potentiel.

Par ailleurs, l'impact environnemental de la Gestion Mentale, que nous n'avons pas anticipé, semble au demeurant important pour effectuer cette restauration de l'estime chez le jeune. Nous pouvons donc considérer un double axe quant à l'application de cette pédagogie. Dans le modèle du DMGT de F. Gagné, que nous avons retenu pour cette étude du HPI, elle agirait sur les catalyseurs environnementaux à la fois sur le plan des personnes et des ressources, mais elle interviendrait également sur les catalyseur intrapersonnels dans la gestion des objectifs, aux niveaux de la connaissance, de la motivation et de la volition, engendrant

---

<sup>502</sup> Nous reprenons ici les notions de sujet virtuel etc. de M. Linard. *Supra*.

<sup>503</sup> Vergnioux A. Piot T. & Bodergat J. -Y. (2014). *Op. cit.* pp. 38-39.



des processus développementaux en terme d'activités, d'investissement et de progrès. Les habiletés naturelles du HPI se sont ainsi transformées en capacités et au final en compétences ou même talents.

Notre démarche est à visée explicative. Dès lors, nous estimons pouvoir affirmer qu'une des causes de développement du potentiel serait une meilleure connaissance de son fonctionnement intime. Que les effets de l'application de ce type de pédagogie se traduiraient en compétences dans le sens que Guy Le Boterf donne à ce terme<sup>504</sup> ; soit à la croisée du savoir, du pouvoir et du vouloir agir. Il ne serait par ailleurs pas exclu d'une part d'étendre le résultat de cette recherche à l'ensemble de la population scolaire et d'autre part de l'approfondir et de la confronter aux recherches en neurosciences, dans une perspective neuroéducative.

Dans la pratique, nous voulons croire que ce travail questionne notre société en crise. L'échec scolaire qui touche gravement la population des hauts potentiels, mais aussi d'autres jeunes scolarisés, ne serait plus si dramatique si des pédagogies adaptées aux besoins spécifiques de chacun étaient appliqués dans un cadre scolaire. La Gestion Mentale pourrait favoriser l'inclusion de jeunes en difficulté, en raison de son approche centrée sur l'élève, mais aussi rétablir aujourd'hui un dialogue mis à mal entre l'enseignant et ce dernier, dans le cadre d'une médiation basée sur l'introspection. D'aucuns soulèveraient le fait que les programmes chargent déjà considérablement le temps scolaire, que le rythme pour les respecter est soutenu, et que cette pédagogie de la Gestion Mentale s'adresse à un individu plus qu'à l'ensemble d'une classe. Nous répondrons à ces détracteurs qu'il existe des horaires alloués aux aides individualisées ou personnalisées qui permettraient la pratique de cette pédagogie en demi-groupe sur le temps de la classe. Ainsi le professeur/pédagogue pourrait amener un jeune à apprendre sur lui-même et sur les autres avec pour objectif le respect des différences. De plus, lorsque nous sommes sollicitée pour apporter ce type d'aide pédagogique, c'est souvent dans l'urgence de l'échec scolaire. Or, faisant suite à cette réflexion d'Antoine de La Garanderie « *la sécurité qu'ils désirent, c'est en eux qu'elle se trouve* »<sup>505</sup>, il serait envisageable de faire du préventif plus que du curatif avec nos élèves.

Nous souhaiterions également pousser notre réflexion et l'ajuster aux découvertes récentes. En effet, la révolution des neurosciences abat les paradigmes traditionnels. Selon Stanislas Dehaene « *l'architecture neuronale qui résulte de ce foisonnement de règles génétiques, d'expériences nouvelles et de rencontres fortuites fait de nous des individus uniques* »<sup>506</sup>. De cet ensemble l'Homme tire « une signature » unique, individuelle et personnelle, « *un code neural individuel de l'évènement présent, épaissi de souvenirs et d'anticipations, et qui projette constamment sur l'extérieur le point de vue subjectif d'une personnalité singulière – un espace interne dont surgit la conscience* »<sup>507</sup>. Sur le plan psychologique différentiel qui nous interpelle, il s'agit d'explorer la variabilité tant intraindividuelle qu'interindividuelle dans une société où l'individu est roi. Sur le plan pédagogique cela se traduit dans le développement de la neuroéducation en réponse aux psychopédagogies des années 80. Comprendre dans ce cadre comment les apprentissages influencent le développement cérébral ? Se confronter aux neuromythes en éducation ? Chaque jour de

---

<sup>504</sup> Le Boterf G. (2008). *Supra*.

<sup>505</sup> De La Garanderie A. (2004). *Op. cit.* p.81.

<sup>506</sup> Dehaene S. (2014). *Op. cit.* p. 361.

<sup>507</sup> *Ibid.*

nouvelles théories se construisent autour de « *l'embrassement cérébral de la conscience* »<sup>508</sup> sur les thèmes de l'inhibition ou du recyclage neuronal. Chaque jour la notion de plasticité cérébrale est revisitée dans le cadre d'un « *espace de travail neuronal global* »<sup>509</sup>. Cette mouvance questionne les pédagogies qui sont liées à ces théories. Quelle serait la place de la Gestion Mentale dans la vaste remise en cause des paradigmes que ces nouvelles sciences génèrent ? Nous avons dans le cadre de ce travail débattu de l'intérêt de la subjectivité déjà défendu par les neurosciences. C'est pourquoi, nous défendons cette posture et militons en faveur d'une anthropologie pédagogique qui, dans le cadre des sciences de l'éducation et en raison de l'approche pluridisciplinaire de celles-ci, ouvre le champ à de nouvelles perspectives d'études et de pratiques dans une société en profonde mutation. Kant écrivait dans *L'anthropologie d'un point de vue pragmatique* « *La perfection intérieure de l'homme consiste en ceci : qu'il ait en son pouvoir l'usage de toutes ses facultés pour le soumettre à sa volonté libre. Or pour ce faire, il est requis que l'entendement commande* ». C'est ce que nous espérons pour nos élèves.

---

<sup>508</sup> *Idem.*

<sup>509</sup> *Idem.*

## Bibliographie :

- Adda A. & Catroux H. (2003). *L'enfant doué, l'intelligence réconciliée*. Paris, Odile Jacob.
- Albarello L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. Bruxelles, Editions De Boeck Université.
- Artaud J. (2006). *L'écoute, attitudes et techniques*. Préface d'A. de Peretti. Lyon. Chronique Sociale, 6<sup>ème</sup> édition.
- Astolfi J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. Paris, ESF.
- Autain-Pléros E. (2009). *Je suis précoce, mes parents vont bien*. Préface d'A. Adda. Lyon, Chronique sociale.
- Barnola-Reneuve S. (2012). *Résilience scolaire et éducation familiale chez les enfants à haut potentiel*. Mémoire de DEA, Université de Rouen, laboratoire CIVIIC.  
[http://www.univ-rouen.fr/civiic/memoires\\_DEA/textes/memoire\\_reneuve\\_sandrine\\_2012\\_mardif.pdf](http://www.univ-rouen.fr/civiic/memoires_DEA/textes/memoire_reneuve_sandrine_2012_mardif.pdf)  
[Consulté le 23.10.12]
- Bernaud J.-L. (2007). *Introduction à la psychométrie*. Paris, Dunod.
- Bertrand Y. & Valois P. (1994). Carl Rogers, dans Jean Houssaye et all. *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*. Paris, A. Colin, pp.242-252.
- 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.
- Bloom B. S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Bruxelles, Labor. Paris, Nathan.
- Côte Sophie (2002). *Doué, surdoué, précoce*. Préface d'Antoine de La Garanderie. Paris, Albin Michel.
- Dehaene S. (2006). *Vers une science de la vie mentale*. Lecture inaugurale 186, Paris, Collège de France / Fayard.
- Dehaene S. (2014). *Le code de la conscience*. Paris, Odile Jacob.
- De La Garanderie A. (1980). *Les profils pédagogiques*. Paris, Editions du Centurion/Bayard Editions.
- De La Garanderie A. (1987). *Comprendre et imaginer*. Paris, Editions du Centurion.
- De La Garanderie A. (1989). *Défense et illustration de l'introspection*. Paris, Editions du Centurion.
- De La Garanderie A. (1990). *Pour une pédagogie de l'intelligence*. Paris, Editions du Centurion.
- De La Garanderie A. (1995). *L'intuition*. Paris, Bayard Editions.
- De La Garanderie A. (1996). *Le dialogue pédagogique avec l'élève*. Paris, Bayard Editions.
- De La Garanderie A. (1996). *La motivation*. Paris, Bayard Editions.
- De La Garanderie A. (1996). *Pédagogie des moyens d'apprendre*. Paris, Bayard Editions, 13<sup>ème</sup> édition.
- De La Garanderie A. (1997). *Critique de la raison pédagogique*. Paris, Editions Nathan.
- De La Garanderie A. (1999a). *Une pédagogie de l'entraide*. Lyon, Chronique sociale, 2<sup>ème</sup> édition.
- De La Garanderie A. (1999b). *Apprendre sans peur*. Lyon, Chronique sociale.

- De La Garanderie A. (2002). *Comprendre les chemins de la connaissance*. Lyon, Chronique sociale.
- De La Garanderie A. (2004). *Plaisir de connaître. Bonheur d'être*. Lyon, Chronique sociale.
- De La Garanderie A. (2006). *Renforcer l'éveil au sens*. Lyon, Chronique sociale.
- De Singly F. (1992). *Le questionnaire*. Paris, Armand Colin, 2<sup>ème</sup> édition refondue 2011.
- Durkheim E. (1930). *De la division du travail social*. Introduction de S. Paugam. Presses Universitaires de France, 7<sup>ème</sup> édition, 2007.
- Durkheim E. (2007). *Formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris, CNRS Editions, édition de 2014.
- Evano C. (1999). *La gestion mentale : un autre regard, une autre écoute en pédagogie*. Paris, Nathan.
- Feuerstein R. & Spire A. (2009). *La pédagogie Feuerstein ou la pédagogie à visage humain*. Lormont, Editions Le Bord de L'Eau.
- Gardner H. (2008). *Les intelligences multiples*. Paris, Retz.
- Gardou C. (1995). *La gestion mentale en question*. Toulouse, Erès.
- Gaté J.-P. & Payen de La Garanderie T. (2007). *Introduction à Antoine de La Garanderie, naissance d'un pédagogue*. Lyon, Chronique sociale.
- Gaté J.-P. & Payen de La Garanderie T. et all (2009). *Vocabulaire de la gestion mentale*. Lyon, Chronique sociale.
- Giordan A. & Binda M. (2006). *Comment accompagner les enfants intellectuellement précoces*. Collectif, Paris, Delagrave Edition.
- Grégoire J. (2009). *L'examen clinique de l'intelligence de l'enfant : Fondements et pratique du WISC-IV*. (Broché), Wavre, Mardaga.
- Greimas A.-J. (1986). *Sémantique structurale*. Paris, Presses Universitaires de France. 3<sup>ème</sup> édition, 3<sup>ème</sup> tirage 2013.
- Houssaye J. (1992). *Le triangle pédagogique*. Préface de Daniel Hameline, Bern, Peter Lang S. A. 2<sup>ème</sup> édition.
- Houssaye J. & all. (1994). *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*. Paris, Armand Colin Editeurs.
- Huteau M. & Lautrey J. (2003). *Evaluer l'intelligence, psychométrie cognitive*. Paris : Presses Universitaires de France. 2<sup>ème</sup> édition.
- Jumel B. & Sournin F. (2009). *L'aide-mémoire du WISC IV*, Paris, Dunod.
- Lautrey J. (1980). *Classe sociale, milieu familial, intelligence*, Préface de M. Reuchlin, Paris, Presses Universitaires de France, 4<sup>ème</sup> édition 1995.
- Le Boterf G. (2008). *Repenser la compétence*, Paris, Groupes Eyrolles, 2<sup>ème</sup> édition (2010).
- Lecocq Y. (2011) *Les Changements suscités chez les enseignants de lycée général par les formations en Gestion Mentale*. Master 2 professionnel, Université de Rouen.
- <http://fr.calameo.com/read/00183585694cefedd294e?authid=gwxcJBqgNiV5> [Consulté le 15/04/2014].
- Lieury A. (1997). *Manuel de psychologie générale*. Paris, Dunod, 2<sup>ème</sup> édition.
- Lieury A. & Fenouillet F. (2006). *Motivation et réussite scolaire*. Paris, Dunod, 2<sup>ème</sup> édition.
- Liratni M. (2009). *Enfants à haut potentiel intellectuel : Aspects cognitifs et socio-adaptatifs*. Thèse de doctorat sous la direction de René Pry, Université de Montpellier III.

[http://www.psychologuemontpellier.sitew.com/files/users/1/2/4/3/3/1/0/THESE\\_DOCTORAT\\_Mehdi\\_Lirani.pdf](http://www.psychologuemontpellier.sitew.com/files/users/1/2/4/3/3/1/0/THESE_DOCTORAT_Mehdi_Lirani.pdf) [Consulté le 10/11/2011]

Martinez M.-L. & all (2002). *L'émergence de la personne. Eduquer, accompagner*. Paris, L'Harmattan.

Meirieu Ph. (1987). *Apprendre ... oui, mais comment ?* Préface de G. Avanzini, Issy-les-Moulineaux, 22<sup>ème</sup> édition, 2010.

Meirieu Ph. (1995). *L'école mode d'emploi*. Paris, ESF éditeur, 11<sup>ème</sup> édition.

Pedinielli J.-L. & Fernandez L. (2011). *L'observation clinique et l'étude de cas*. Paris, Armand Colin Editeur, 2<sup>ème</sup> édition. p. 48.

Perrenoud Ph. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris, ESF éditeur, 2<sup>ème</sup> édition 1996.

Piaget J. (1970). *L'épistémologie génétique*. Paris, Presses Universitaires de France, 6<sup>ème</sup> édition 2008.

Pourtois J.-P. & Desmet H. (1997). *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Liège, Mardaga.

Pourtois J.-P. & Desmet H. (2012). *L'éducation postmoderne*. Paris, Presses Universitaires de France, 6<sup>ème</sup> tirage.

Propp V. (1970). *Morphologie du conte*. Paris, Seuil.

Przesmycki H. (2004). *La pédagogie différenciée*. Préface d'A de Peretti. Paris, Hachette livre.

Rivière C. (1995). *Introduction à l'anthropologie*. Paris, Hachette livre, 2<sup>ème</sup> édition 1999.

Rogers C. R. (1972). *Liberté pour apprendre*. Paris, Dunod.

Rogers C. R. (2005). *Le développement de la personne*. Paris, Dunod-InterEditions.

Rohart J.-D. & all (2008). *Carl Rogers et l'action éducative*. Préface de G. Avanzini. Postface de A.de Peretti. Lyon, Chronique sociale.

Reuchlin M. (2006). *La psychologie différentielle*. Paris, Presses Universitaires de France, 2<sup>ème</sup> tirage, 8<sup>ème</sup> édition.

Schwanen C. (2008). *Portrait de l'adaptation scolaire et sociale des élèves fréquentant les écoles secondaires québécoises en fonction de leur niveau d'habiletés intellectuelles*. Mémoire de Maîtrise en Education, Montréal, Université du Québec. <http://www.archipel.uqam.ca/1578/1/M10381.pdf> [Consulté le 12.08.13].

Serres M. (1991). *Le Tiers instruit*. Paris, Fr. Bourin

Serres M. (2012). *Petite Poucette*. Paris, Edition Le Pommier.

Siaud-Facchin J. (2008). *Trop intelligent pour être heureux ? L'adulte surdoué*. Paris, Odile Jacob.

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

Sonnois G. (2009). *Accompagner le travail des adolescents*. Lyon, Chronique sociale.

Sternberg R.-J. (2009). *Beyond IQ, a triarchic theory of human intelligence*. Cambridge, Cambridge University Press, 7<sup>ème</sup> édition.

Terrassier J.-C. (2006). *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*. Issy-les-Moulineaux, ESF Editeur, 7<sup>ème</sup> édition actualisée.

Tort M. (1977). *Le quotient intellectuel*. Paris, François Maspero.

Van Campenhoudt L. & Quivy R. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris, Dunod. 4<sup>ème</sup> édition 2011.

Vergnioux A. Piot T. & Bodergat J. –Y. (2014). *La Pédagogie. Son sens, ses pratiques*. Paris, Editions Publibook.

Vygotsky L.–S. (1978). *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.

Wulf C. (1999). *Anthropologie de l'éducation*. Paris, L'Harmattan.

## Articles :

Anderson-Levitt K. (2006). Les divers courants en anthropologie de l'éducation.

<http://www.cairn.info/revue-education-et-societes-2006-1-page-7.htm>

[Consulté le 07/03/2013]

Aubertin S. (2012). Q.I. or not Q.I.? L'identification du surdon (2 /12) – 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]

Aubertin S. (2013). Les modèles explicatifs. <http://www.surdoue.fr/les-modeles-explicatifs/> [Consulté le 23/10/14]

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]

Bergès-Boune M. & Calmettes-Jean S. (2006). Interview de Geneviève Blaquièrre. in *La culture des surdoués ?* Sous la direction de Bergès-Boune M. & Calmettes-Jean S. Les dossiers du Journal Français de Psychiatrie, Erès, Ramonville Saint-Agne. pp. 221-228.

Bert C. (2012). Point de vue historique sur la notion de précocité intellectuelle. *A.N.A.E. 119*, pp. 399-404.

Besançon M. & Lubart T. (2012). La créativité chez les enfants à haut potentiel. *A.N.A.E. 119*, pp. 425-430.

Bourdieu P. (1966). L'inégalité sociale devant l'école et devant la culture. *Revue française de sociologie, n°3*, pp. 73-92.

Bugnard P.–Ph. (2014). Les postulats de l'éducabilité. Brève histoire immédiate des méthodes pédagogiques. *UNIFR – Sciences de l'éducation*. <http://moodle2.unifr.ch/> [Consulté le 17.01.2014].

Circulaire n° 2014-068 du 20-5-2014. *Bulletin officiel n°21*.

[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=79642](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=79642) [Consultée le 01/07/2014].

Code de déontologie des psychologues (1996). Révisé février 2012.

<http://www.sfpsy.org/IMG/pdf/Code2012.pdf> [Consulté le 12/03/2012].

Code de l'éducation. Article L321-4 Modifié par la loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 - art. 46

[http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=996DEE2918F7DFE66C8489739F3966C6.tpdjo05v\\_1?cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20140709](http://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=996DEE2918F7DFE66C8489739F3966C6.tpdjo05v_1?cidTexte=LEGITEXT000006071191&dateTexte=20140709) [Consulté le 14/04/2014].

Dehaene S. (2010). Introspection et métacognition : les mécanismes de la connaissance de soi. *Cours au collège de France 2010-2011*. [http://www.college-de-france.fr/media/stanislas-dehaene/UPL2459176694857019989\\_dehaene.pdf](http://www.college-de-france.fr/media/stanislas-dehaene/UPL2459176694857019989_dehaene.pdf) [Consulté le 03/02/2013]



- 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.-F. (1994). Talent Identification and Development in Education (TIDE). *Gifted Education International*, Vol 10, pp 10-15. <http://gei.sagepub.com/content/10/1/10.full.pdf+html> [Consulté le 27/02/2012]
- Gardner H. & Hatch T. (1989). Multiple intelligences go to school, educational implications of the Theory of Multiples Intelligences. *Educational Researcher*, Vol 18, n°8, pp 4-10, réédition 1997, North American Association for Environmental Education.
- Gagné F. (2012). Construire le talent sur l'assise de la douance : survol du MDDT 2.01. *A.N.A.E.* 119, pp. 409-417.
- Gauchet M. & Philippe Meirieu Ph. (2011). Contre l'idéologie de la compétence, l'éducation doit apprendre à penser. *Entretien in Le Monde*, 02.09.2011.
- Gignac G. & Loranger M. (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]
- Giordan A. & Saltet J. (2012). De l'internat d'excellence de Montpellier ... à l'école de la différence. *A.N.A.E.* 119, 438-444.
- 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. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 57, pp101-106, Elsevier Masson SAS <http://www.em-consulte.com/article/62043/analyse-de-la-dispersion-des-indices-du-wisc-iv-en> [Consulté le 29/02/2012]
- Grégoire J. (2012). Le haut potentiel des enfants : force ou faiblesse ? *A.N.A.E.* 119, pp. 395-397.
- Grégoire J. (2012). Les défis actuels de l'identification des enfants à haut potentiel. *A.N.A.E.* 119, pp. 419-424.
- Gregorius C. (2006). Surdoués pour qui ? In *La culture des surdoués ?* Sous la direction de Bergès-Boune M. & Calmettes-Jean S. Les dossiers du Journal Français de Psychiatrie, Erès, Ramonville Saint-Agne. pp. 197-211.
- Hébert L. (2006). Le modèle actantiel. Dans Louis Hébert (dir.), *Signo*, Rimouski (Québec). <http://www.signosemio.com/greimas/modele-actantiel.asp>. [Consulté le 28/10/2014]
- Heller K.-A. (2004). Identification of Gifted and Talented Students. *Psychology Science*, Volume 46, pp. 302 – 323 <http://www.pabst-publishers.de/psychology-science/3-2004/05.pdf> [Consulté le 22/07/2011]
- Hilgenheger N. (1993). Johann Friedrich Herbart (1776-1841). *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIII, n° 3-4, Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation, pp. 669-684
- Ivic Ivan (2000). Lev S. Vygotsky (1896 – 1934). *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée*, vol. XXIV, n° 3/4, Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation, 1994 (91/92), pp. 793-820. <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/vygotskf.pdf> [Consulté le 29/12/2013]
- 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, 27-30 octobre.

<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. (2003). La psychologie différentielle à l'épreuve de la variabilité intraindividuelle. In A. Vom Hofe, H. Charvin, J.-L. Bernaud, & D. Guédon (Eds.), *Psychologie différentielle – recherches et réflexions*. Rennes : PUR, pp. 9-28.

Lautrey J. (2004a). Les modes de scolarisation des enfants à hauts potentiels et leurs effets. *Psychologie française* 49, pp. 337–352.

Lautrey J. (2004b). Hauts potentiels et talents : la position actuelle du problème. *Psychologie française* n°49, pp. 219-232. [http://jacques.lautrey.com/docs/pdf7\\_Hauts\\_potentiels\\_intro.pdf](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://themamaternelle.free.fr/recherche\\_fondation\\_france.pdf](http://themamaternelle.free.fr/recherche_fondation_france.pdf). [Consulté le 12/07/2011].

Legrand L. (1994). Pédagogie différenciée. In Champy P. & Etévé C., *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* Paris, Nathan.

Linard M. (1994). Vers un sujet narratif de la connaissance dans les modélisations de l'apprentissage.

*Intellectica*, 1994, pp.117-165. <edutice-00000271> <https://edutice.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/1776/filename/Linard1994.pdf> [Consulté le 28/10/2014]

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*, pp 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*, pp 73-80.

[http://www.psychologuemontpellier.sitew.com/files/users/1/2/4/3/2/9/8/Article\\_Neuropsychologie\\_2008.pdf](http://www.psychologuemontpellier.sitew.com/files/users/1/2/4/3/2/9/8/Article_Neuropsychologie_2008.pdf) [Consulté le 01/11/2011]

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*, pp 327-335.

[http://www.psychologuemontpellier.sitew.com/fs/Root/3xeh7-NEUADO\\_699](http://www.psychologuemontpellier.sitew.com/fs/Root/3xeh7-NEUADO_699). [Consulté le 01/11/2011]

Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République. *JORF n°0157 du 9 juillet 2013 page 11379, texte n° 1*

[http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=57CBA1A56AC6DB3E8F8054942F64234F.tpdjo02v\\_3?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id#JORFARTI000027678237](http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=57CBA1A56AC6DB3E8F8054942F64234F.tpdjo02v_3?cidTexte=JORFTEXT000027677984&categorieLien=id#JORFARTI000027678237) [Consultée le 08/12/2014]

Magnie-Mauro M. –N. (2012). Le haut potentiel intellectuel : des particularités neurophysiologiques. *A.N.A.E. 119*, pp. 457-462.



- Martinez M. –L. (2004). Approche(s) anthropologique(s) des savoirs et des disciplines. *Revue Trema* n°23, pp. 1-24. <http://trema.revues.org/662>
- Meirieu Ph. (2008). Le pari de l'éducabilité. *Lecture inaugurale du cycle de conférences de l'ENPJJ*, Roubaix. <http://www.meirieu.com/ARTICLES/educabilite.pdf> [Consulté le 29/12/2013]
- Meirieu Ph. La pédagogie différenciée : Enfermement ou ouverture ? <http://www.meirieu.com/ARTICLES/pedadif.pdf> [Consulté le 29/12/2013]
- 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](http://hautpotentiel.free.fr/Rapport_Hazette_enfants_et_adolescents_a_haut_potentiel/rapportHazette.pdf) [Consulté le 12/07/2011]
- Ministère de l'Education nationale (2005). Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école L. n° 2005-380 du 23-4-2005. JO du 24-4-2005. *Bulletin officiel* n°18. <http://www.education.gouv.fr/bo/2005/18/MENX0400282L.htm> [Consulté le 14.04.14]
- 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]
- Ministère de l'Education nationale (2013a). Circulaire d'orientation et de préparation de la rentrée 2013 n°2013-060 du 10-04-2013. *Bulletin Officiel* n°15 du 11 avril 2013. [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=71409](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=71409) [Consulté le 20/03/2014]
- Ministère de l'Education nationale (2013b). Scolariser les élèves intellectuellement précoces (EIP). *Ressources d'accompagnement pédagogique. Personnalisation des parcours*. [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/eleves\\_intellectuellement\\_precoces\\_/99/4/Module\\_formation\\_EI\\_P\\_268994.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/eleves_intellectuellement_precoces_/99/4/Module_formation_EI_P_268994.pdf) [Consulté le 14/04/2014].
- Ministère de l'Education nationale (2014). Circulaire d'orientation et de préparation de la rentrée 2014 n°2014-068 du 20-05-2014. *Bulletin Officiel* n°21 du 22 mai 2014. [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=79642](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=79642) [Consulté le 01/07/2014].
- Pereira Da Costa M. & Tordjman S. (2012). De Mozart à Michael Jackson : précocité et fragilité. *A.N.A.E.* 119, pp. 431-437.
- Perrenoud Ph. (1996). Où vont les pédagogies différenciées ? Vers l'individualisation du curriculum et des parcours de formation. *Université de Genève*. [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1996/1996\\_32.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1996/1996_32.html) [Consulté le 29/12/2013]
- Perrenoud Ph. (2005). L'école face à la diversité des cultures. La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence. *Université de Genève*. [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_2005/2005\\_16.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_16.html) [Consulté le 29/12/2013]

- Renzulli J. –S. (1979). What makes giftedness? Reexamining a definition. *Chronicle Guidance Publications, inc.* pp 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]
- Robbes B. (2009). La Pédagogie différenciée : historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre. [http://meirieu.com/ECHANGES/bruno\\_robbes\\_pedagogie\\_differenciee.pdf](http://meirieu.com/ECHANGES/bruno_robbes_pedagogie_differenciee.pdf) [Consulté le 29/12/2013]
- Smith K. (2002-2008). Howard Gardner and multiple intelligences. *The encyclopaedia of informal education*. <http://www.infed.org/thinkers/gardner.htm> [Consulté le 19/07/2011]
- Terrassier J. –C. (2012). L’Anpeip. 40 ans d’action en faveur des enfants intellectuellement précoces. *A.N.A.E.* 119, pp. 405-408.
- Trouvé A. (2009). « Croire : Alain, Meirieu ou la foi (sans foi) du pédagogue ». *Actes du colloque international La foi du pédagogue, Université Catholique de l’Ouest, Angers*.  
<http://shs-app.univ-rouen.fr/civiic/archives/Croire.pdf> [Consulté le 15/06/2014].
- Vaivre-Douret L. (2012). Spécificités développementales du jeune enfant à « hautes potentialités ». *A.N.A.E.* 119, pp. 445-455.
- Vaivre-Douret L. (2011). Developmental and Cognitive Characteristics of “High-Level Potentialities” (Highly Gifted) Children. *Hindawi Publishing Corporation, International Journal of Paediatrics, Volume 2011*, Article ID 420297, 14 pages, doi:10.1155/2011/420297  
<http://www.hindawi.com/journals/ijped/2011/420297/abs/> [Consulté le 13/05/2013]
- Vaivre-Douret L. (2003). Les caractéristiques précoces des enfants à hautes potentialités. *Journal français de psychiatrie*, 2003/1 no18, p. 33-35. DOI : 10.3917/jfp.018.0033  
<http://www.cairn.info/publications-de-Vaivre-Douret-Laurence--2471.htm> [Consulté le 13/05/2013]
- Vincent H. (2006). Les surdoués. In *La culture des surdoués ?* Sous la direction de Bergès-Bouines M. & Calmettes-Jean S. Les dossiers du Journal Français de Psychiatrie, Erès, Ramonville Saint-Agne. pp 177-185.
- 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*, pp. 69-84.  
[http://media.education.gouv.fr/file/revue\\_78/57/9/5\\_38579.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/revue_78/57/9/5_38579.pdf) [Consulté le 04/08/2011]
- Weismann-Arcache C. (2006). Hétérogénéité ou dysharmonie ? Clinique du fonctionnement mental des enfants à haut potentiel. *Numéro Spécial Bulletin de Psychologie*, 59, pp. 481-489  
<http://www.cairn.info/publications-de-Weismann-Arcache-Catherine--58678.htm> [Consulté le 10.04.14]
- Weismann-Arcache C. (2012). Le haut potentiel intellectuel et l’école s’accordent au pluriel. *Cahiers de l’éducation*, 116, pp. 9-11. Fourni par l’auteur – texte original, pp. 1-6.



Master Européen Recherche en Sciences de l'Education (MERSE)

**Mots-clés : haut potentiel, éducabilité, anthropologie pédagogique, WISC IV, intelligences, plasticité, échec scolaire, Gestion Mentale.**

**Résumé :** Un haut potentiel intellectuel ne signifie pas réussite scolaire. L'Education Nationale se penche sur ces jeunes plus souvent en échec scolaire, si ce n'est en décrochage. Si la volonté est réelle depuis 2005, les vraies bases institutionnelles s'inscrivent dans la loi de refondation de l'école de 2013. Sur le terrain cependant les recommandations applicables à ce type d'intelligence sont peu suivies, par méconnaissance de cette problématique. En France, ce jeune est souvent perçu sur un plan pathologique. Or cette étiquette n'est pas sans répercussion sur son estime de Soi.

Autour d'un état des lieux scolaire nous avons voulu comprendre cette intelligence particulière, décalée du monde éducatif. En conséquence, nous avons redéfini le postulat d'éducabilité du potentiel car nous pensons que le potentiel est éduicable sur la base théorique des intelligences multiples. Nous avons retenu comme objet d'étude la pédagogie de la Gestion Mentale à cette fin.

Notre démarche est à la fois anthropologique et psychologique, cognitive et différentielle. Le jeune HPI, dans la crise de la modernité actuelle, nous interpelle. Nous pensons que c'est par la reconnaissance de la différence que ce jeune pourra trouver sa voie. Aussi avons-nous appliqué la Gestion Mentale à la variabilité intraindividuelle du haut potentiel ; faisant l'hypothèse que cette pédagogie de la connaissance de Soi, renforçant le lien enseignant/élève, favoriserait le retour de ce jeune au sein de l'Education Nationale, dans une approche inclusive. Notre méthodologie a investi l'étude de cas. Notre démarche est qualitative. Consciente des risques de subjectivité liés à cette méthode, nous avons souhaité la défendre en rétablissant la valeur de l'introspection en tant qu'outil d'exploration, ouvrant notre démarche sur les théories et les avancées des neurosciences ainsi que de la neuroéducation.