

Haut potentiel intellectuel

Fiche **G**



Haut potentiel intellectuel (HPI) à l'école régulière

Informations à l'intention du corps enseignant sur le HPI et
les mesures de différenciation pédagogique

Version complète



Document élaboré par la Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS)
Sous mandat de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de Suisse romande et du Tessin (CIIP)

Rédaction

Géraldine Ayer, collaboratrice scientifique CSPS

Corrections spécialisées

Doris Perrodin-Carlen, enseignante, *Specialist in Gifted Education ECHA (European Council pfor High Ability)*, formatrice dans les Hautes écoles pédagogiques de Suisse romande et coach d'étude

Marie Pretti, spécialiste en neuropsychologie FSP

Sylvie Mouquin Stano, collaboratrice pédagogique, Département de la formation, de la jeunesse et de la culture, Direction générale de l'enseignement obligatoire du canton de Vaud

Fondation Centre Suisse de pédagogie spécialisée CSPS
Maison des cantons, Speichergasse 6, Case postale, CH-3001 Berne
Tél. +41 31 320 16 60, csp@csps.ch

Version d'avril 2021 © SZH/CSPS Mai 2017

Ce document est mis à disposition selon les termes de la licence [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International \(CC BY-NC-SA 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/) :



Table des matières

Avant-propos	4
1 Informations sur le haut potentiel intellectuel (HPI)	5
1.1 Définitions de l'intelligence et du HPI	5
1.2 Qu'est-ce que le HPI ?	5
1.3 Troubles associés au HPI	6
1.4 Prévalence.....	6
2 Informations sur les caractéristiques du HPI.....	6
2.1 Traitement rapide de l'information.....	6
2.2 Mémoire exceptionnelle	7
2.3 Fulgurance de la pensée	7
2.4 Exacerbation des sens (hyperesthésie)	8
2.5 Particularités affectives	8
2.6 Dyssynchronies.....	8
3 Le HPI et l'école	9
3.1 Décalage à l'école	9
3.2 Ennui	10
3.3 Échec scolaire.....	10
3.4 Suradaptation et sous-performance	10
3.5 Rapport à l'autorité	11
3.6 Répercussions personnelles et affectives.....	11
4 Une pédagogie différenciée propre à soutenir les élèves HPI	11
4.1 Modalités pédagogiques à mettre en place	12
Enrichissement	12
Approfondissement	12
Accélération	13
4.2 Autres mesures pédagogiques	13
Acceptation et intégration sociale	13
Motivation et apprentissage.....	13
Stratégies d'apprentissage et organisation.....	14
Règles de vie et gestion des émotions	14
Attention particulière.....	15
5 Sélection de ressources pédagogiques.....	15
5.1 Outils pédagogiques et informatiques	15
5.2 Cours et formations	15
5.3 Autres sites d'information.....	15
Références bibliographiques	16

Avant-propos

Certaines caractéristiques sont communes aux élèves ayant un haut potentiel intellectuel (HPI). Ainsi, il est utile d'avoir des connaissances spécifiques sur le HPI. Toutefois, lors de la lecture de cette fiche, notamment des mesures qu'elle propose au chapitre 4, il convient de tenir compte des éléments suivants.

- Généralement, un HPI est recherché – puis éventuellement détecté – en raison de difficultés d'adaptation, de socialisation avec les pairs ou de gestion émotionnelle (Quartier, 2019 ; Terriot, 2018). Cependant, il convient de garder à l'esprit qu'un HPI n'est ni une pathologie, ni une cause de difficulté en soi (Vannetzel et al., 2018). De nombreux élèves HPI n'ont aucun problème et ne présentent aucune difficulté scolaire particulière, raison pour laquelle ils restent par ailleurs bien souvent non identifiés (Gauvrit, 2014). Ainsi, les besoins et le rapport que les élèves HPI entretiennent avec l'école peut grandement varier d'un élève HPI à l'autre.

Cette fiche doit servir à mieux comprendre les difficultés que certains élèves HPI peuvent rencontrer à l'école. Elle doit également aider le corps enseignant à tenir compte des capacités des élèves HPI et leur donner des pistes pour les soutenir, les accompagner et les stimuler le plus adéquatement possible.

- En plus d'accueillir dans sa classe un élève HPI, l'enseignante ou enseignant doit composer avec les autres élèves de la classe, certains pouvant présenter des troubles ou déficiences. Avec cette fiche, il n'est pas attendu du corps qu'il mette systématiquement en place des mesures conséquentes uniquement pour l'élève HPI, et ceci parallèlement aux aménagements offerts au reste de la classe, mais qu'il offre des mesures adaptées aux besoins spécifiques de l'entité-classe, dont l'élève HPI fait partie.

L'enseignante ou enseignant régulier peut intégrer aux situations d'enseignement et d'apprentissage quotidiennes des pratiques proposées dans cette fiche qui seront utiles non seulement à l'élève HPI en question, mais également aux autres élèves de la classe.

Cette fiche propose des mesures de pédagogie différenciée (chapitre 4). Pour mieux comprendre la différenciation pédagogique dans le contexte de l'école ordinaire en Suisse, vous pouvez consulter le document d'introduction « Information sur les fiches à l'intention du corps enseignant - Différenciation pédagogique et compensation des désavantages ».

1 Informations sur le haut potentiel intellectuel (HPI)

1.1 Définitions de l'intelligence et du HPI

La littérature scientifique propose des conceptions très variées de l'intelligence, qui peut s'exprimer sous différentes formes (p. ex., aptitudes intellectuelles, émotionnelles, sociales, créatives, pratiques), de manière générale ou dans un domaine en particulier (p. ex., mathématiques, sport, musique), ou être le résultat de l'intégration de différentes caractéristiques personnelles (p. ex., mobilisation des ressources, flexibilité, engagement). La grande variété des termes utilisés pour désigner les personnes qui manifestent des aptitudes hors normes reflète bien cette situation. Aucun ne revêt exactement la même signification et il n'y a pas non plus de véritable consensus sur la notion la mieux à même de décrire ces personnes. Dans la langue française, les termes les plus couramment utilisés sont ceux de « surdoué », « doué » et parfois, lorsqu'on parle d'enfants, de « précoce ». Dans des cas vraiment exceptionnels, on parle aussi de « génie ».

Le terme « haut potentiel » est de plus en plus utilisé parce qu'il renvoie à des dispositions hors normes qui peuvent être développées, mais qui peuvent aussi rester non investies. Comme ce document se limite à l'aspect intellectuel, nous utiliserons le terme de « haut potentiel intellectuel » (HPI) pour parler des personnes ayant des aptitudes intellectuelles nettement au-dessus des normes.

Le terme « talent » renvoie à des dispositions qui ont été investies dans un domaine bien particulier, pas forcément intellectuel (p. ex., sport, musique) et qui sortent nettement de la norme. Bien que les enfants et jeunes « talentueux » puissent se recouper avec ceux définis comme HPI, la fiche ne met pas non plus l'accent sur eux.

1.2 Qu'est-ce que le HPI ?

La personne avec un HPI présente un fonctionnement neurologique particulier caractérisé par une connectivité entre certaines zones cérébrales et une vitesse de l'influx nerveux plus importantes. Concrètement, cela se traduit par des capacités cognitives accrues¹. Le HPI n'est donc pas un trouble, mais un fonctionnement intellectuel hors norme.

On détecte généralement un fonctionnement HPI à l'aide d'un bilan global qui comprend un test de mesure des capacités intellectuelles de la personne concernée (test de quotient intellectuel ou QI). L'échelle de Wechsler est la référence la plus répandue en la matière. La dernière version adaptée aux enfants, le WISC-V² (Wechsler, 2016), évalue différents aspects du fonctionnement intellectuel de l'enfant qui sont impliqués dans les apprentissages scolaires (compréhension verbale, raisonnement fluide, traitement visuospatial, mémoire de travail et vitesse de traitement) et calcule un rang par rapport à une moyenne de 100 (68 % de la population se situe entre 85 et 115, c'est-à-dire à un écart-type de la moyenne). Selon les critères de l'Organisation mondiale de la Santé, une personne ayant un QI égal ou supérieur à 130 (soit une valeur de deux écarts-types au-dessus de la moyenne) présenterait un fonctionnement HPI (Quartier et al., 2019).

Toutefois, le score de QI total (QIT) est de plus en plus remis en question, car il ne reflète pas toujours les capacités de l'enfant. En effet, lorsque les performances sont hétérogènes (p. ex., un enfant qui présente des scores élevés dans les tests de raisonnement fluide et des scores plus faibles en vitesse de traitement de l'information), les résultats ne devraient pas être moyennés et il faudrait analyser le profil des résultats (scores des subtests et indices) plutôt que le QIT, qui n'est pas représentatif du potentiel de l'enfant (Grégoire, 2009, cité par Quartier et al., 2019)³.

¹ Les personnes HPI accèdent plus facilement à des circuits spécialisés dans les fonctions exécutives et la représentation spatiale, principalement représentés dans le cortex frontal et le cortex pariétal. En outre, la force des connexions est particulièrement importante entre ces mêmes régions et entre les deux hémisphères cérébraux (Habib, 2014). À quantité de sommeil égale, la personne HPI présente des phases plus longues de sommeil paradoxal, connu pour son rôle dans la mémorisation (Guignard-Perret et al., 2020).

² Il s'agit de la *Wechsler Intelligence Scale for Children*.

³ Chez les HPI, l'indice d'aptitude générale (IAG) est souvent plus représentatif du potentiel intellectuel de l'enfant. Il fournit une mesure de l'intelligence générale moins liée que le QIT à la mémoire de travail et à la vitesse de traitement et se base sur une moyenne statistique de certains subtests.

Il n'y a pas de portrait type de l'enfant HPI, mais il existe de nombreuses caractéristiques qui sont souvent associées (voir le chapitre suivant). Comme ces caractéristiques ne sont pas spécifiques au HPI, elles ne peuvent pas être utilisées comme critères de détection (Grégoire, 2012, cité par Terriot, 2018), mais elles ont leur place dans l'ensemble du bilan, car elles font partie du fonctionnement global de l'enfant. Le bilan permettant de détecter un HPI explore ainsi non seulement l'aspect intellectuel, mais aussi socioaffectif. Le bilan permet également de mettre en évidence d'éventuels troubles associés (Terriot, 2018).

1.3 Troubles associés au HPI

Il n'est pas rare que les enfants HPI présentent des troubles associés, tels qu'une dyslexie-dysorthographe, une dyspraxie avec dysgraphie ou un trouble du déficit d'attention avec ou sans hyperactivité (TDAH). Ils seraient autant concernés que la population générale – si ce n'est légèrement plus s'agissant des troubles dys- (Gauvrit, 2014 ; Habib, 2014 ; Liratni, 2018 ; Terrassier, 2014;). La présence de troubles associés peut rendre plus difficile la détection et de l'un et de l'autre et peut grandement retarder le diagnostic. En effet, grâce à ses capacités intellectuelles exceptionnelles, l'enfant HPI peut longtemps compenser les difficultés générées par le trouble ; les symptômes du trouble spécifique peuvent quant à eux masquer le haut potentiel intellectuel si le test de QI n'est pas effectué et interprété par une personne professionnelle connaissant le HPI (Perrodin, 2015). Il est très important de faire un bon diagnostic, afin d'aider l'élève HPI de manière adéquate et de lui éviter des souffrances inutiles en raison du décalage qu'il peut ressentir entre ses compétences réelles et ses performances scolaires.

1.4 Prévalence

D'un point de vue purement statistique, 2,3 % de la population possède un QIT égal ou supérieur à 130 (Quartier, 2019). Cependant le pourcentage de personnes HPI peut être plus élevé si on tient compte d'une définition moins stricte du HPI (voir le point 1.2 plus haut). Il y a autant de filles que de garçons HPI (Merz, 1979, cité par Perrodin, 2015 ; Revol et al., 2015), bien que les filles soient nettement moins nombreuses à être repérées ; d'une part les attentes envers les filles sont différentes de celles envers les garçons (Perrodin, 2015), d'autre part, celles-ci adoptent plus fréquemment un comportement « hyperadapté » (Jankech, 2001, cité par Perrodin, 2015).

2 Informations sur les caractéristiques du HPI

Il n'existe pas une forme unique de HPI et chaque enfant doit être considéré dans sa globalité. Outre les caractéristiques cognitives dues à un fonctionnement à haut potentiel intellectuel scientifiquement établies, de nombreuses expertes et experts et personnes professionnelles ayant une grande expérience au contact des personnes HPI (médecins et psychologues cliniciens ainsi qu'enseignantes et enseignants spécialisés dans le suivi des HPI) observent d'autres caractéristiques – notamment socioaffectives – fréquentes chez les personnes HPI (Fumeaux et al., 2012 ; Jankech et al., 2007 ; Perrodin, 2016 ; Revol, 2011 ; Revol et al., 2015, 2016 ; Siaud-Facchin, 2012 ; Terrassier, 2014). Relevons que ces caractéristiques ont été observées chez des personnes HPI qui ont été identifiées comme telles⁴. C'est la raison pour laquelle, elles sont à considérer avec discernement. Les informations ci-dessous renseignent sur ces caractéristiques et sur comment elles peuvent se manifester en classe.

2.1 Traitement rapide de l'information

Celui-ci se manifeste par une grande vitesse de compréhension et un raisonnement de qualité. Le cerveau est dans un état permanent d'intense activité. Ces capacités exceptionnelles peuvent se manifester ainsi :

- l'élève comprend rapidement et facilement les nouvelles idées. Il n'aime pas les tâches répétitives ni la routine ;

⁴ Gauvrit et Ramus relèvent un « biais d'échantillonnage » : comme seules les personnes consultant pour diverses difficultés vont pouvoir être identifiées comme HPI, elles ne sont pas représentatives de la population globale des personnes HPI (Gauvrit, 2014 ; Gauvrit et al., 2017).

- il a souvent un développement précoce du langage (p. ex., son langage est très élaboré pour son âge). L'apprentissage de la lecture est généralement facile ou spontané ;
- il a une grande capacité à soutenir l'effort intellectuel. Par exemple, il n'est pas intimidé par le volume d'un livre et le lit jusqu'au bout sans problèmes. Cependant, comme il a l'habitude que tout lui soit facile, l'effort intellectuel peut aussi le rebuter, en particulier si la tâche ne lui plaît pas ;
- il présente une forte motivation à apprendre de nouvelles choses et fait preuve d'une curiosité insatiable. Par exemple, il pose beaucoup de questions ou consulte encyclopédies et dictionnaires, il veut absolument faire ou réussir tout seul ;
- il aime approfondir ses réflexions et a un profond besoin de comprendre. Le sens passe chez lui par la compréhension du tout. Cela l'amène à avoir souvent très tôt de l'intérêt pour les questions métaphysiques ou des domaines connexes (astronomie, préhistoire, mythologie, etc.). Il est fréquent qu'il ait des connaissances poussées dans un ou plusieurs domaines ;
- il aime la complexité, par exemple, les jeux de stratégie comme les échecs ; il ajoute des détails ou élabore des histoires compliquées.

2.2 Mémoire exceptionnelle

Les personnes HPI possèdent une très bonne mémoire. La mémoire à long terme est très performante, avec de bonnes capacités d'encodage et de stockage, ainsi qu'une récupération facile et rapide de l'information. Cette mémoire fonctionne de manière particulièrement efficace lorsque la personne est motivée et intéressée. La mémoire de travail est également au-dessus de la norme, pour autant que la personne ne présente pas de trouble associé. Les personnes HPI ont tendance à mémoriser par associations d'idées et sont particulièrement sensibles au contexte émotionnel de l'apprentissage. En classe, ces particularités peuvent se manifester ainsi :

- l'élève peut absorber beaucoup plus d'informations que la norme et de manière rapide. Pour certains élèves HPI, il peut suffire, par exemple, de lire ou parcourir un texte pour le retenir, ou pour en saisir les principales informations ;
- sa mémoire de travail est particulièrement sensible à l'état émotionnel et varie selon la motivation et l'intérêt qu'il porte à l'activité ou au sujet. Elle est souvent plus faible lorsqu'il y a des troubles associés (dyslexie-dysorthographe, TDAH) ;
- les informations que l'élève mémorise sont parfois emmagasinées de manière désordonnée, rendant leur accès plus difficile, pouvant engendrer des problèmes d'ordre méthodologique.

2.3 Fulgurance de la pensée

Les particularités suivantes peuvent découler de ce traitement rapide de l'information et de cette mémoire exceptionnelle :

- l'élève pense très rapidement et a beaucoup d'idées en même temps. Cependant son enseignante ou enseignant et ses camarades peuvent avoir de la peine à le suivre (p. ex., débit de parole rapide, saute du coq à l'âne) ;
- il a de la facilité à faire des généralisations, des associations d'idées et d'impressions ainsi que des analogies. Par exemple, il a recours à la mémoire épisodique qui le conduit à faire des analogies avec d'autres situations connues et fait preuve d'inventivité pour l'utilisation d'images et de métaphores dans le langage parlé ou écrit ;
- il trouve des solutions sans pouvoir expliquer la démarche qu'il a entreprise, ce qui donne un aspect intuitif à ses réponses. Par exemple, il pourra donner immédiatement la réponse à un problème mathématique, mais sera incapable d'expliquer quelle méthode il a utilisée pour arriver au bon résultat. Il s'agit pourtant d'un vrai travail intellectuel, si rapide que l'enfant lui-même n'en est pas conscient ;
- il peut avoir une aptitude à proposer des solutions alternatives, originales et novatrices à un problème (pensée divergente) ;
- il peut faire preuve d'une grande créativité et avoir beaucoup d'imagination ;

- il peut avoir des difficultés à organiser ses idées. Par exemple, lors d'une rédaction, il peut se perdre dans ses idées et s'éloigner du thème ou oublier la consigne et être hors sujet ;
- il peut avoir des difficultés à structurer et planifier son activité. Par exemple, à préparer et à gérer son matériel de travail, à planifier une activité dans le temps, à respecter les délais ;
- il peut présenter une lenteur paradoxale dans le travail de raisonnement en raison du très grand nombre de possibilités qu'il perçoit ainsi que des aller-retour qu'il fait, d'une idée à l'autre ; c'est la raison pour laquelle il peut également avoir de la difficulté à faire des choix (choisir impliquant de renoncer à toutes les autres possibilités qu'il perçoit, etc.) ;
- il peut faire plusieurs choses simultanément. Mener deux activités peut même l'aider à focaliser sa concentration (p. ex., griffonner pendant qu'il écoute l'enseignante ou l'enseignant, écouter de la musique en faisant ses devoirs).

2.4 Exacerbation des sens (hyperesthésie)

Les personnes HPI peuvent avoir des perceptions sensorielles amplifiées et intensifiées (p. ex., un odorat très développé ou une ouïe fine). Cette acuité sensorielle permet un ressenti fin et subtil des choses (p. ex., la personne peut distinguer plusieurs sources sonores différentes ou ressentir pleinement la subtilité d'un parfum), mais peut être très désagréable et mener à des aversions profondes (p. ex., lumière trop vive qui fait mal aux yeux, hypersensibilité au bruit, étiquette ou pull qui gratte), entraînant de fortes réactions.

2.5 Particularités affectives

La personne HPI peut percevoir de façon très intense, consciemment ou non, une grande quantité d'informations (externes et internes) au même moment : tout est perçu de manière amplifiée, comme à travers une loupe (hyperstimulabilité). Cette grande acuité intellectuelle et sensorielle peut conférer à certains une intensité émotionnelle et affective qui marque la personnalité. Ces particularités affectives peuvent se manifester par :

- une lucidité acérée ;
- une grande empathie, voire une hyperempathie. Il arrive que celle-ci soit si difficile à gérer que l'enfant manifeste paradoxalement une insensibilité ou une froideur apparente (il se construit une carapace pour se protéger) ;
- un sens de la justice très développé (l'enfant s'engage pour les autres, mais il arrive aussi qu'il aménage la justice à son avantage) ;
- de la confusion et de l'irritabilité en raison du « trop-plein » d'informations perçues ;
- une hypervigilance, une agitation mentale constante et un niveau supérieur d'énergie (besoin constant de stimulation) ;
- des préoccupations anxieuses, des troubles du sommeil, l'enfant étant surexposé aux questionnements existentiels et aux inquiétudes quant à l'avenir (besoin de tout comprendre et de tout maîtriser) ;
- le développement de différentes réactions défensives telles que les troubles du comportement, des tics, des conduites d'évitement, un perfectionnisme excessif, etc. ;
- de fortes réponses émotionnelles qui peuvent se manifester par des réactions qui semblent excessives (p. ex., susceptibilité, frustrations, colère, angoisses) ou, au contraire, mener à de l'inhibition émotionnelle (p. ex., apathie, indifférence) ;
- un besoin de relations profondes et authentiques.

2.6 Dyssynchronies

L'enfant HPI vit un décalage – appelé « dyssynchronie » par le psychologue français Jean-Charles Terrassier – entre son développement cognitif précoce et son développement normal, voire plus lent dans les domaines suivants :

- au niveau moteur, l'enfant HPI se développe généralement normalement ou plus lentement et peut faire preuve de maladresse dans certaines activités manuelles et sportives. Ainsi, alors qu'il a souvent appris à lire facilement, l'apprentissage de l'écrit peut s'avérer délicat.

De même, l'écart entre ses capacités d'élaboration mentale complexes (ce qu'il *veut* faire) et ses limites au niveau graphomoteur (ce qu'il *peut* faire) peut être source de frustration et générer des blocages (p. ex., il refuse d'écrire) ;

- au niveau affectif, la lucidité intellectuelle dont l'enfant HPI fait preuve est en décalage avec son développement affectif. Ce décalage peut non seulement être très perturbant et angoissant pour l'enfant lui-même (p. ex., l'enfant prend très tôt conscience de la mort, mais n'a pas la maturité affective pour assimiler cette prise de conscience), mais peut aussi induire en erreur l'entourage, qui peut attendre de lui une maturité affective à la hauteur de ses compétences intellectuelles, d'autant plus que sa grande sensibilité est souvent considérée comme un manque de maturité ;
- certains élèves, dont le profil est généralement hétérogène, ont des compétences exceptionnelles dans certaines disciplines seulement (p. ex., mathématiques et physique) ce qui peut aussi induire en erreur l'enseignante ou enseignant, qui attendra des compétences similaires dans d'autres disciplines scolaires.

3 Le HPI et l'école

On pense, souvent à tort, que l'enfant HPI est premier de classe. Bien que la plupart d'entre eux aient effectivement de bons résultats, voire d'excellents résultats, ce fonctionnement cognitif et affectif bien particulier peut mener à des difficultés scolaires, mais aussi psychoaffectives, et entraîner des conséquences néfastes en termes de développement personnel et d'avenir socioprofessionnel (Revol et al., 2016). Certains élèves HPI ont un rendement scolaire en dessous de leurs aptitudes. Une partie non négligeable d'entre eux rencontre des difficultés durant leur scolarité, voire se retrouve en échec scolaire. Ces difficultés peuvent se manifester dès l'entrée à l'école ou plus tard durant le parcours scolaire et augmentent de manière significative dès l'âge de 11 ans (Fumeaux et al., 2012 ; Honsberger, 2006 ; Jankech et al., 2007 ; Perrodin, 2015 ; Revol, 2011 ; Vrignaud, 2006).

Il est à relever que nombre de ces enfants ne présente aucune difficulté manifeste à l'école. Bien qu'une bonne partie se sente réellement bien, pour d'autres, la souffrance est silencieuse et les difficultés, en devenir, peuvent surgir ultérieurement. C'est pourquoi l'enseignante ou enseignant doit être attentif aux comportements susceptibles de permettre le repérage d'un élève HPI.

Les points suivants permettent de mieux comprendre les difficultés que l'élève HPI peut rencontrer à l'école.

3.1 Décalage à l'école

L'élève HPI se trouve en porte-à-faux à divers niveaux.

- Le rythme d'apprentissage scolaire moyen ne correspond pas à son rythme, plus rapide.
- Les élèves HPI n'ont souvent pas conscience de leur manière particulière de penser et d'apprendre et peuvent avoir de la difficulté à appliquer des méthodes d'apprentissage et de résolution présentant la matière étape par étape ou demandant une solution unique à un problème. Ces méthodes ne tiennent en effet pas compte de leur besoin de complexité, de compréhension globale et de lien avec d'autres problèmes, exercices, matières, etc. Par exemple, l'élève peut éprouver des difficultés à apprendre par cœur, car il n'en voit pas le sens.
- Le fait que le développement de l'enfant soit particulier, qu'il puisse être particulièrement précoce dans certains domaines et pas dans d'autres (voir « Dyssynchronies » au chapitre précédent), peut induire en erreur l'enseignante ou enseignant, quant aux attentes qu'il peut avoir envers l'élève HPI. Les attentes peuvent être trop élevées, par exemple, lorsque l'entourage attend de l'enfant un comportement à la hauteur de sa précocité langagière ; ou à l'inverse trop faibles, par exemple lorsque l'entourage dit à l'enfant qu'il est trop petit pour apprendre à lire alors qu'il reconnaît déjà les lettres et les mots. C'est la raison pour laquelle il est fréquent que ces enfants ne se sentent pas reconnus ou ne sachent plus où se situer, ce qu'on leur dit d'eux-mêmes ne correspondant pas à ce qu'ils ressentent ou peuvent faire.

- L'élève HPI peut se sentir en décalage avec ses camarades au niveau de ses intérêts, son rythme, sa manière de penser, son humour, etc. Bien que celui-ci ne se manifeste pas forcément par des difficultés relationnelles, il peut arriver que l'enfant peine à s'intégrer, soit rejeté par ses pairs ou n'aime pas les activités de groupe.

3.2 Ennui

L'élève HPI est généralement sous-stimulé et peut perdre l'intérêt pour les apprentissages en classe. Lorsque ceux-ci sont trop faciles, il ne ressent pas de satisfaction d'« avoir réussi ». L'ennui ressenti peut être source de grandes souffrances et il est fréquent que des comportements inappropriés soient développés pour y échapper.

- Apathie et repli sur soi : le manque de stimulation peut rendre l'élève complètement « éteint », passif et absent (apathie). Par exemple, il réagit à peine lorsque l'enseignante ou enseignant lui pose une question, il ne prend pas de note et laisse dans l'agenda de grands espaces blancs, il ne manifeste aucun intérêt, sauf lorsque la question abordée l'intéresse vraiment.
- Distraction : l'élève n'étant pas stimulé intellectuellement, il peut aussi « décrocher » et partir dans ses pensées. Cela peut le mener à ruminer et développer des préoccupations anxieuses (autour de la maladie, la mort, l'environnement, etc.).
- Agitation et impatience : l'élève peut ne pas tenir en place, bavarder et se montrer impatient.
- Indiscipline : il arrive que l'élève HPI fasse le pitre, perturbe la classe, provoque ou ait un comportement agressif. Ces réactions peuvent viser à combler l'ennui (pour qu'on s'occupe de lui et que le temps passe plus vite) ou dénoter sa frustration, mais peuvent aussi être le signe d'une souffrance plus profonde.
- Opposition : il arrive aussi que l'élève refuse une activité, plus particulièrement lorsque celle-ci est répétitive ou lui semble inutile et peu créative.

3.3 Échec scolaire

L'élève HPI peut très tôt prendre l'école en grippe lorsque celle-ci peine à répondre à ses besoins spécifiques (p. ex., il refuse d'aller à l'école, développe des troubles psychosomatiques ou une phobie scolaire). Les difficultés scolaires peuvent se manifester dès l'entrée de l'enfant à l'école. Toutefois, il est plus courant que celles-ci se manifestent plus tard, notamment à l'adolescence. Il est fréquent que l'élève HPI ait tellement de facilité au début de sa scolarité qu'il réussisse sans travailler. Lorsque le programme se complique et que l'élève ne peut plus compter uniquement sur ses capacités, l'échec scolaire n'est pas loin, des lacunes et mauvaises habitudes s'étant installées.

- L'élève n'a pas appris à faire des efforts. Il peut également éviter de s'y confronter par peur de l'échec, qu'il n'a peut-être jamais ou rarement expérimenté.
- Il n'a pas « appris à apprendre » : il n'a pas de méthode d'apprentissage pour s'approprier le savoir ou pour résoudre un problème.
- Ses résultats scolaires peuvent aussi être très dépendants de la qualité de la relation avec l'enseignante ou enseignant ainsi que de son état émotionnel et affectif. C'est pourquoi il est fréquent de constater des résultats « en dent de scie » d'une année à l'autre.

3.4 Suradaptation et sous-performance

Certains élèves HPI présentent des comportements adéquats, sont agréables à vivre, sages et coopératifs. Ils répondent aux attentes, mais au prix de grands efforts et au détriment de leur propre identité. Afin d'éviter d'être rejeté par ses pairs et pour ne pas passer pour un « intello », surtout à l'adolescence, il arrive que l'élève cache ou abaisse volontairement ses performances scolaires. Cette stratégie peut entraîner de véritables inhibitions intellectuelles. La peur d'être puni socialement peut mener à une réelle peur du succès, qui peut lui faire perdre confiance en lui-même et en ses capacités. Les filles sont fréquemment dans ce schéma.

3.5 Rapport à l'autorité

Les élèves précoces sont souvent perçus comme étant insolents : certains d'entre eux mettent la parole de l'enseignante ou enseignant en question, l'interrogent sur ses attitudes, relèvent ses erreurs, contredisent, se mêlent de tout, inventent de nouvelles règles ou pensent que certaines règles pourraient ne pas leur être appliquées, etc. Ces comportements sont souvent une manière de garder le contrôle pour diminuer l'anxiété (besoin de comprendre le fonctionnement du monde environnant et d'y trouver une cohérence) et n'ont pas pour intention d'agresser l'enseignante ou enseignant. Expliquer, expliciter, ainsi que poser un cadre ferme et bienveillant est particulièrement important pour les élèves HPI. Très sensibles aux incohérences et à l'arbitraire, il n'est pas rare que les élèves HPI rejettent l'autorité basée sur les rapports de force. Par contre, ils ne refusent généralement pas l'autorité qui naît du respect et de la confiance. Malgré leurs capacités intellectuelles hors normes, les élèves HPI ont besoin du soutien et des encouragements de leur enseignante ou enseignant.

3.6 Répercussions personnelles et affectives

Les difficultés scolaires que l'élève HPI peut rencontrer exacerbent celles conséquentes à la tonalité affective particulière parfois liée au HPI (voir le point « Particularités affectives », chapitre précédent). La perte d'estime de soi est une des conséquences les plus importantes. Les élèves HPI sont souvent des enfants qui se dévalorisent : par exemple, ils se considèrent immédiatement comme étant « nul » lorsqu'ils n'arrivent pas à faire un exercice ou amenuisent leur réussite. Le sentiment d'être en décalage avec leurs camarades, les difficultés à répondre aux attentes de l'enseignante ou enseignant, le manque de reconnaissance, le sentiment d'être incompris, les exigences qu'ils s'imposent en raison de leur perfectionnisme, le fait qu'ils ne fournissent pas d'effort pour « réussir », le fait qu'ils ne soient pas habitués à gérer un mauvais résultat, les fortes réactions émotionnelles, l'anxiété, l'échec scolaire, la perte de confiance en leurs capacités, etc., sont un aperçu des difficultés qui peuvent contribuer à la fragilité importante de leur estime personnelle.

4 Une pédagogie différenciée propre à soutenir les élèves HPI

Les difficultés que certains élèves HPI peuvent rencontrer à l'école justifient la mise en place de différentes stratégies propres à répondre à leurs besoins spécifiques. Ces stratégies ont aussi un rôle préventif puisqu'il n'est pas rare que les difficultés se manifestent ultérieurement. L'élève va lui aussi développer avec le temps des stratégies qui l'aideront à mieux gérer les situations qui peuvent être difficiles pour lui. Il est en cela l'acteur principal de sa formation.

Grâce à des pratiques et des outils pédagogiques appropriés, l'enseignante ou enseignant peut fortement contribuer à soutenir l'élève HPI. Une bonne compréhension du HPI par l'enseignante ou enseignant et la mise en place de mesures pédagogiques adaptées permettent de diminuer significativement les problèmes engendrés par le décalage entre l'école et l'élève et de prévenir les difficultés scolaires. Il n'y a pas de profil type d'élève HPI. Cependant, [six profils d'élèves doués et talentueux](#) développés par les spécialistes George Betts et Maureen Neihart peuvent donner aux enseignantes et enseignants des indices pour accompagner ces élèves de manière adéquate⁵.

Les pratiques pédagogiques décrites ci-après constituent des réponses aux besoins spécifiques des élèves HPI. La majorité d'entre elles font certainement déjà partie des bonnes pratiques professionnelles quotidiennes des enseignantes et enseignants. Nombre d'entre elles peuvent également être favorables à l'ensemble des élèves d'une classe, dans l'esprit d'une pédagogie pour tous (p. ex., dans le cadre de la pédagogie de projet). Les réponses à apporter doivent bien entendu être adaptées aux besoins individuels de l'élève, à son âge, ainsi qu'à ses aptitudes, selon le degré scolaire et le contexte. Les parents, l'élève en question et éventuellement le thérapeute donneront également des informations qui permettront de mettre en place des mesures appropriées à sa situation.

⁵ Betts, G. T., & Neihart, M. (1988). *Profiles of the Gifted and Talented*. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), p. 248-253 ; Betts, G. T., & Kercher, J. K. (1999). Un résumé est disponible à l'adresse suivante : https://www.doris-perrodin.ch/media/sixprofils_fr.pdf

Pour les élèves HPI ayant un trouble associé (dyslexie-dysorthographe, TDA/H, etc.), il sera nécessaire de mettre en place des mesures de pédagogie différenciée, ainsi que de compensation des désavantages adaptées aux difficultés qu'ils rencontrent en raison du trouble associé⁶.

4.1 Modalités pédagogiques à mettre en place

Les modalités pédagogiques visent à répondre aux besoins intellectuels de l'élève et à respecter son rythme d'apprentissage et son développement plus rapides, afin d'éviter les conséquences d'une sous-stimulation intellectuelle. L'élève peut ne pas avoir de la facilité dans tous les domaines, ou en avoir uniquement dans une ou deux disciplines. Dans ce genre de situation, il sera nécessaire de réfléchir au type de mesures à mettre en place et dans quel domaine ou discipline.

Enrichissement

Il s'agit de donner à l'élève un accès plus large à la matière enseignée en classe ou de lui proposer des activités supplémentaires pour qu'il puisse développer pleinement ses potentialités, sans empiéter sur le programme de l'année suivante. Cet enrichissement peut être pratiqué par l'élève lui-même, à condition de lui fournir le matériel nécessaire. Selon l'ampleur de la mesure mise en place, un soutien plus marqué de la part de l'enseignante ou enseignant sera nécessaire. Les mesures peuvent aussi être choisies en accord avec l'élève, en fonction de ses intérêts. Elles peuvent aussi être dispensées dans le cadre d'un groupe homogène d'élèves.

Approfondissement

Il s'agit de demander à l'élève d'acquérir une plus grande maîtrise des sujets abordés dans le programme, afin de répondre à son besoin de complexité. Il ne s'agit pas d'augmenter le nombre de sujets traités, mais plutôt d'aller au fond des choses dans un domaine précis.

Les mesures d'approfondissement peuvent être combinées avec celles d'enrichissement, idéalement en lien avec le sujet abordé en classe. Des exemples de mesures d'enrichissement et/ou d'approfondissement sont présentés ci-dessous :

- mettre à disposition un « coin découverte » avec des jeux éducatifs, des énigmes, un microscope, du matériel de bricolage ou pour faire des expériences scientifiques, des encyclopédies, un ordinateur avec des logiciels à explorer, etc. ;
- proposer à l'élève une activité créative. Par exemple, faire un dessin, inventer des énigmes, créer un jeu de cartes ou une histoire, monter une pièce de théâtre ;
- lui proposer une lecture individualisée. Afin que l'activité ne prenne pas une tonalité occupationnelle, accompagner les activités autour de la lecture, permettant éventuellement un partage avec les autres (présenter les personnages, présenter l'auteur, produire un résumé ou une note de lecture à l'aide d'un outil informatique, préparer un exposé sur une thématique abordée dans l'ouvrage, etc.) ;
- lui proposer des démarches plus complexes. Par exemple, faire des liens entre un sujet abordé en classe et d'autres matières, lui permettre de concevoir un exercice de mathématique au lieu de lui demander de répondre à l'exercice, lui donner des exercices plus difficiles représentant un défi, lui demander de trouver plusieurs façons de résoudre un problème, trouver des solutions à un problème qui l'intéresse ou le préoccupe ;
- lui proposer de faire un projet personnel. Par exemple, faire une recherche sur un thème d'intérêt ou une étude plus poussée sur un sujet abordé en classe, préparer une expérience en physique, organiser une visite ou une excursion. Ces mesures permettent à l'élève de développer de nombreuses compétences dans la préparation (choisir et délimiter le sujet, sélectionner les questions, chercher des sources d'information, définir les connaissances, les compétences ou les ressources nécessaires, planifier les étapes, etc.), la présentation (définir la forme finale, p. ex., panneau, dossier, exposé), et l'autoévaluation (« Qu'est-ce que j'ai bien fait ? Qu'est-ce que je peux améliorer ») ;
- lui proposer d'établir un portfolio des compétences et activités (p. ex., l'élève note les lettres qu'il a apprises, les projets et recherches qu'il a achevés, ce qu'il sait bien faire, ce qu'il aime, ce qu'il aimerait améliorer).

⁶ Voir les autres fiches du CSPS/CIIP sur différents troubles ou déficiences : <https://www.csp.ch/fr/projets/projets/fiches-d-information-pour-le-corps-enseignant>

Accélération

Si les mesures d'enrichissement et d'approfondissement n'ont pas apporté une réponse appropriée au besoin de stimulation, à la curiosité et à la soif d'apprendre de l'élève, quand le niveau de l'élève dépasse largement les objectifs scolaires, un saut de classe devrait être envisagé. Le saut de classe crée un autre type de décalage de l'enfant par rapport à ses camarades, cette fois principalement au niveau de son développement physique, moteur, émotionnel et affectif, raison pour laquelle il faut bien évaluer la situation, en tenant compte de la motivation de l'élève, avant de choisir cette option. Lorsque l'élève arrive dans une classe suite à un saut de classe, il a besoin d'un temps d'adaptation et il est probable qu'il ne soit pas d'emblée au même niveau que ses camarades. Il est alors nécessaire de l'encourager et le rassurer sur ses capacités et sur le fait qu'il est bien à sa place. Veiller également à ce qu'il trouve sa place dans le groupe.

L'accélération du programme scolaire dans le cadre de la classe n'est pas recommandée, car elle accentue le décalage de l'élève avec ses camarades. Par contre, il est possible de diminuer le temps d'entraînement (p. ex., réduire le nombre d'exercices par rapport au reste de la classe) et de dégager ainsi du temps pour des activités plus stimulantes pour lui, notamment des mesures d'enrichissement et d'approfondissement.

4.2 Autres mesures pédagogiques

Acceptation et intégration sociale

- Aider l'élève, c'est avant tout lui porter un regard positif (accepter et valoriser la différence). Ceci est particulièrement important avec les élèves HPI, très sensibles à la qualité relationnelle. Plus l'enseignante ou enseignant montrera à l'élève concerné qu'il l'apprécie, le reconnaît en tant qu'individu avec ses compétences particulières, s'intéresse à ce qu'il fait et est prêt à le soutenir, plus l'élève sera motivé.
- Ne pas considérer ses compétences comme allant de soi, mais l'encourager et le féliciter, notamment lorsqu'il fait preuve de persévérance, fournit des efforts et travaille de manière autonome.
- Développer l'entraide et la collaboration entre les élèves (pratiques de parrainage, collaboration entre pairs, tutorat dont la forme peut varier selon la répartition des responsabilités et du temps à disposition, etc.). Par exemple, l'élève HPI peut, s'il le souhaite, apporter des connaissances aux autres (voir les mesures d'« Enrichissement » et d'« Approfondissement », plus haut) ou aider ceux qui ont des difficultés, mais attention à ce que cela ne devienne pas systématique.

Motivation et apprentissage

- Expliciter la consigne, expliquer l'objectif et l'utilité d'un exercice, notamment les possibilités d'application concrètes du savoir acquis (dans quelle situation il peut être utilisé dans la vie quotidienne ou quel impact le savoir a sur la réalité). Des sujets appliqués à des cas concrets suscitent souvent davantage leur motivation. Par exemple, parler des temples grecs pour étudier le nombre Pi, des bâtiments contemporains pour explorer des formes géométriques. Donner du sens aux apprentissages est très important pour tous les élèves, en particulier pour les élèves HPI.
- Faire le lien entre ce qui a déjà été appris et ce qui va être enseigné et entre ce qui va être enseigné et ses propres domaines d'intérêt.
- Aborder d'abord les apprentissages dans leur globalité. Par exemple, en mathématiques, présenter le problème à résoudre dans son ensemble puis aborder l'une après l'autre les opérations nécessaires pour le résoudre ; en histoire, présenter d'abord la période à étudier puis introduire la chronologie des événements qui ont produit le fait historique.
- Ajouter de la pensée créative aux leçons quotidiennes. Par exemple, poser des questions ouvertes telles que « Qu'arriverait-il si tous les insectes disparaissaient ? », « Cite dix objets que l'on ne peut pas mettre dans l'eau », « Peux-tu citer une ville pour chaque lettre de l'alphabet ? », « De combien de façons peux-tu piéger une souris ? », « Quels arguments vois-tu pour appuyer l'affirmation suivante : « À partir d'aujourd'hui, les fastfoods ne peuvent plus servir les enfants de moins de seize ans » ? », etc. (voir 20 clés de pensée de Tony Ryan, au chapitre 5 « Sélection de ressources pédagogiques »).

- Lors des travaux de groupe, aider l'élève à respecter le travail du groupe sans le mettre de côté pour autant. Par exemple, établir les règles du groupe et aider à définir la fonction de chacun. Éviter de faire trop souvent des évaluations de groupe sur la matière ou privilégier les évaluations sur les compétences nécessaires à la collaboration. Il est aussi possible de regrouper les enfants selon le niveau (groupes homogènes).
- Proposer des activités qui l'impliquent (surtout lorsque l'élève est en retrait). Par exemple, l'autoriser à choisir ses sujets d'étude, favoriser la prise de position personnelle.
- Lorsqu'il achève une tâche avant les autres ou a compris la leçon, proposer une autre activité qui représente un défi pour lui (voir le chapitre 4.1).
- Donner des feedbacks réguliers et précis. Par exemple, lorsqu'il accomplit une recherche personnelle, suivre l'évolution du travail puis, lorsque celui-ci est terminé, l'évaluer en laissant une trace écrite.

Stratégies d'apprentissage et organisation

- Reconnaître le fait que l'élève arrive au résultat par d'autres moyens que ceux appris à l'école. L'inciter à réfléchir sur le raisonnement ou la procédure qu'il a appliquée pour tirer une conclusion ou résoudre un problème. Si l'élève a de la facilité dans certaines branches et moins dans d'autres, prendre conscience de la méthode d'apprentissage qu'il applique dans les branches où il a de bons résultats pourra probablement l'aider dans les branches où il rencontre plus de difficultés.
- Lui enseigner des techniques de mémorisation (gestion mentale, etc.). Rendre l'élève conscient des stratégies d'apprentissage qu'il met en œuvre (métacognition). Il est important que l'élève comprenne l'utilité des apprentissages (voir le point précédent « Motivation et apprentissage »). Par exemple, dans l'apprentissage du vocabulaire dans une langue étrangère, faire le lien avec le contexte dans lequel il utilisera le mot à mémoriser. Lui proposer des stratégies ludiques de mémorisation (en lien avec le mouvement p. ex.).
- L'encourager à relire son travail en lui donnant des critères pour guider sa relecture : 1) vérifier les majuscules et les points; 2) vérifier les pluriels, etc.
- L'encourager à utiliser des cartes euristiques (*mind map*) pour organiser des idées, par exemple, pour l'aider à faire des choix parmi les sujets qui l'intéressent ; l'inciter à utiliser la verbalisation intérieure (« Premièrement, je..., ensuite, je... finalement je... »).
- Lui apprendre à organiser et planifier son travail. Par exemple, encourager l'usage d'aide-mémoire et de listes, de l'agenda et du calendrier.
- Lui apprendre à gérer son matériel et sa prise de note. Par exemple, lui proposer un système de classement et de rangement de ses documents et de ses affaires scolaires (utiliser une couleur par matière, privilégier l'utilisation de cahiers plutôt que de feuilles volantes), lui apprendre à dater et numéroter les pages, à utiliser des titres et des sous-titres, à laisser une marge suffisante pour la prise de notes, etc.

Règles de vie et gestion des émotions

- Établir des règles de vie claires et valables pour tous. Signifier à l'enfant sa place et les attentes qu'on a envers lui concrètement (p. ex., s'il s'implique dans tout ce qui se passe en classe, prend le rôle de l'enseignante ou enseignant, etc.) ; lui expliquer que le respect des règles s'applique à tous (p. ex., s'il le prend contre lui) ; valoriser ses efforts pour respecter les règles ; instaurer des contrats de comportement ou de respect de règles ou une feuille de route sur laquelle l'élève peut noter ses progrès ainsi que les points à améliorer.
- Être vrai et authentique. Par exemple, admettre ses erreurs ou son ignorance, expliquer sincèrement le pourquoi d'une demande ou d'une action.
- Aider à dédramatiser les situations et à remettre les événements en perspective. Par exemple, quand l'élève s'angoisse et complique un exercice facile, le rassurer et expliciter la consigne ainsi que le but premier de l'exercice ; lorsque l'élève a peur de se tromper, introduire des « questions bonus » (1 point pour la réponse juste, mais si la réponse est fautive, il n'y a pas de sanction) afin de le calmer face à sa peur de se tromper (on a le droit de faire des erreurs). L'usage de l'humour fonctionne généralement aussi très bien avec les élèves HPI pour désamorcer une situation problématique.

Attention particulière

- Être attentif à son bien-être : une tension visible, un repli sur soi, de la distraction peuvent être des signes d'ennui.
- Être attentif aux attitudes et réactions des autres élèves vis-à-vis de lui.

5 Sélection de ressources pédagogiques

5.1 Outils pédagogiques et informatiques

- http://enseignement.be/download.php?do_id=9920 : brochure informative de la Fédération Wallonie-Bruxelles sur le haut potentiel proposant de nombreuses pistes pédagogiques aux enseignantes et enseignants.
- <https://www.pedagonet.com/other/ENRICH1.htm> : site proposant des activités d'enrichissement.
- <https://www.thinkerskeys.com> : site proposant les vingt clés de pensée de Tony Ryan (seulement en anglais).
- <https://differentiation.org> : site du Service des ressources éducatives de la Commission scolaire des Affluents proposant notamment des éléments de différenciation par discipline.
- <https://www.mindmapping.com>, <https://imindmap.softonic.fr>, <https://www.pearltrees.com> : ressources et logiciels de cartographies mentales à disposition.

5.2 Cours et formations

- <https://asehp.ch/formation> : le site de l'Association Suisse pour les Enfants à Haut Potentiel renseigne notamment sur les cours et formations sur le HPI à venir.

5.3 Autres sites d'information

- Instruction publique des différents cantons : informations et ressources à disposition.
- Fondation Centre Suisse de Pédagogie Spécialisée (<https://www.csps.ch>)
- Association Suisse pour les Enfants à Haut Potentiel (<https://www.asehp.ch>)

Références bibliographiques⁷

Association Suisse pour les Enfants à Haut Potentiel (ASEHP). (s.d.). *Les enfants à haut potentiel intellectuel*. https://asehp.ch/images/ASEHP/Publications_ASEHP/Publications_sous_Documentation/1-Brochure-informative.pdf

Association Suisse pour les Enfants à Haut Potentiel (ASEHP). (2021). *Les enfants HP, qui sont-ils ? Les détecter*. <https://asehp.ch/l-asehp-3/les-enfants-hp-qui-sont-ils/les-detecter>

Bert, C. (2012). Enfants surdoués : historique. *A.N.A.E.*, 24(119), 399-404.

Betts, G. T., & Kercher, J. K. (1999). *The Autonomous Learner Modell: Optimizing Ability*. ALPS Publishing.

Betts, G. T., & Neihart, M. (1988). Profiles of the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248-253.

Département de l'éducation, de la culture et des sports (DECS), République et canton de Neuchâtel, Service de l'enseignement obligatoire. (2009). *Brochure d'information à l'usage des enseignants concernant les enfants à haut potentiel intellectuel*. https://www.ne.ch/autorites/DEF/SEEO/infos/Documents/11_Brochure_enfants_HP.pdf

Fumeaux, P., & Revol, O. (2012). Le haut potentiel intellectuel : mythe ou réalité ? *Revue de santé scolaire & universitaires*, (18), 8-10. https://www.researchgate.net/publication/306323321_Le_haut_potentiel_intellectuel_mythe_ou_realite

Gauvrit, N. (2014). *Les surdoués ordinaires*. Presses Universitaires de France.

Gauvrit, N., & Ramuz, F. (2017). La légende noire des surdoués. *La Recherche*, (521). <https://www.larecherche.fr/la-l%C3%A9gende-noire-des-surdou%C3%A9s>

Guilloux, R. (2016). *Les élèves à haut potentiel intellectuel*. Retz.

Guignard, J., & Zenasni, F. (2004). Les caractéristiques émotionnelles des enfants à haut potentiel. *Psychologie française*, 49(3), 305-319. <https://doi.org/10.1016/j.psfr.2004.07.001>

Guignard-Perret, A., Thieux, M., Guyon, A., Mazza, S., Revol, O. Plancoulaine, S., & Franco, P. (2020). Le sommeil des enfants à haut potentiel intellectuel : une étude en polysomnographie. *Médecine du Sommeil*, 17, 69. <https://doi.org/10.1016/j.msom.2019.12.100>

Habib, M. (2011). Neurologie de la précocité intellectuelle. <https://www.dailymotion.com/video/xile2b>

Honsberger, M. (2006). Les surdoués, l'école et la formation. *Éducateur*, 10, 16-17.

Honsberger, M (2006). Les surdoués, l'école et la formation. *Éducateur*, 1, 16-17.

Jankech, C., & Anthamatten, J.-C. (2007). *L'Échec scolaire du surdoué – Une prise en charge pédagogique : comment l'aider à utiliser son potentiel à l'école ?* <https://www.jankech.ch/pdf/echecfr.pdf>

Lautrey, J. (Dir.) (2004). *L'état de la recherche sur les enfants dits « surdoués »*. <https://mensa-france.net/wp-content/uploads/2017/01/rapport-CNRS-surdoues-etat-recherche.pdf>

Liratni, M. (2018). Haut potentiel intellectuel et psychopathologies : positions réconciliatrices et pistes thérapeutiques. *A.N.A.E.*, 30(154), 305-312.

⁷ Cette bibliographie liste les références citées dans le texte ainsi que les autres documents (ouvrages, articles scientifiques, brochures, etc.) consultés lors de l'élaboration des chapitres relatifs aux répercussions, au rapport à l'école des élèves HPI, aux pratiques et outils (chapitres 2-4).

Ministère de l'éducation nationale (DGESCO) (2013). *Scolariser les élèves intellectuellement précoces* http://cache.media.eduscol.education.fr/file/eleves_intellectuellement_precoces_/99/4/Module_formatio_n_EIP_268994.pdf

Pereira-Fradin, M., & Jouffray, C. (2005). Les enfants à haut potentiel et l'école : historique et questions actuelles. *Bulletin de psychologie*, (485), 431-437.

Perrodin-Carlen, D. (2015). *Et si elle était surdouée ? Un guide pour sensibiliser les parents, les enseignants et les autorités scolaires* (3^e éd. revue et augmentée). SZH/CSPS.

Perrodin-Carlen, D. (2016). Cours 18.081.02, *L'élève à haut potentiel dans ma classe* [Recueil inédit, HEP BEJUNE].

Quartier, V., Losa, I., Brodard, F. Roman, P., & Hanifi, M. (2019). Pertinence et implications du seuil normatif pour l'identification des enfants à haut potentiel intellectuel. *A.N.A.E.*, 31(161), 541-546

Revol, O. (2011). L'enfant précoce : mode ou réalité ? *Réalités pédiatriques*, (160), 1-5. http://les-tribulations-dun-petit-zebre.com/PDF-files/Lenfant_precoce_mode_ou_realite.pdf

Revol, O., Fumeaux, P., & Viorrain, M. (2016). Haut potentiel intellectuel et TDA/H : ressemblances, différences, co-existence ? *A.N.A.E.*, 28(140), 25-40.

Revol, O., Poulin, R., & Perrodin, D. (2015). *100 idées pour accompagner les enfants à haut potentiel*. Tom Pousse.

Siaud-Facchin, J. (2012). *L'enfant surdoué, l'aider à grandir, l'aider à réussir*. Odile Jacob.

Terriot, K. (2018). De la définition théorique du haut potentiel intellectuel (HPI) aux conséquences pratiques. *A.N.A.E.*, 30(154), 265-270.

Terrassier, J.-C. (2014). *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante* (10^e éd.). ESF.

Vannetzel, L., & Gauvrit, N. (2018). Avant-propos – Le haut potentiel intellectuel – Mise au point. *A.N.A.E.*, 30(154), 255-257.

Vrignaud, P. (2006). La scolarisation des enfants intellectuellement précoces en France : présentation des différentes mesures et de résultats de recherche. *Bulletin de psychologie*, (485), 439-449. <https://doi.org/10.3917/bupsy.485.0439>

Wechsler, D. (2016). *WISC-V. Manuel d'administration et de la cotation*. Pearson France.