

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH  
FILOZOFICKÁ FAKULTA  
ÚSTAV ROMANISTIKY

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Problematika výuky cizích jazyků v heterogenních skupinách  
na středních školách – práce s nadanými žáky

Vedoucí práce: Mgr. Alena Prošková, Ph.D.

Autor práce: Bc. Karolína Jančíková

Studijní obory: Učitelství anglického jazyka a literatury pro střední školy;  
Učitelství francouzského jazyka pro střední školy

Ročník: 4.

2019

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci vypracovala samostatně pouze s využitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Dále souhlasím s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 9.12.2019

Karolína Jančíková

## **Poděkování**

Ráda bych poděkovala vedoucí diplomové práce Mgr. Aleně Proškové, PhD., za její inspirativní podněty, cenné rady a pomoc při zpracování práce.

## **Anotace**

Diplomová práce se věnuje tématu výuky jazykově nadaných žáků v heterogenních skupinách na středních školách v České republice. V teoretické části práce nejprve představíme problematiku heterogenity a její různé druhy. Poté vymezíme klíčové koncepty nadání a jazykového nadání. Následně se budeme věnovat otázce identifikace nadaných žáků a nastíníme jejich možné charakteristiky. Ve druhé polovině teoretické části se zabýváme různými možnostmi diferenciací ve vyučování. Ty budou doplněny o četné konkrétní příklady vhodného přístupu k jazykově nadaným žákům v hodinách cizího jazyka v heterogenní skupině. Na závěr se budeme také zabývat psychologickými, sociálními a vzdělávacími potížemi, které mohou u nadaných žáků nastat.

Praktická část bude sloužit k ověření poznatků z teoretického výzkumu a k zodpovězení výzkumných otázek pomocí dotazníků. Dotazníky se zaměřují na současnou situaci jazykově nadaných žáků v běžných hodinách cizího jazyka na českých středních školách.

## **Klíčová slova**

Výuka cizích jazyků; nadaný žák střední školy; jazykové nadání; heterogenní skupina; diferenciací; individualizace

## **Annotation**

Le mémoire porte sur l'enseignement des langues à des élèves à haut potentiel dans des groupes hétérogènes au sein d'établissements secondaires en République tchèque. La partie théorique de ce travail servira d'introduction au sujet de l'hétérogénéité et ses différents types. Il s'agira ensuite de définir les concepts clés du haut potentiel et du haut potentiel linguistique. Le présent travail traitera de l'identification du haut potentiel et présentera ses caractéristiques éventuelles. La seconde partie de la partie théorique s'intéressera aux différentes possibilités de la différenciation de l'enseignement et sera illustrée par des exemples concrets d'approches adaptées aux élèves HP doués en langues lors de cours de langues étrangères dans un groupe hétérogène. Il sera aussi question des difficultés d'ordre psychologique, social et éducatif auxquelles les élèves HP risquent d'être confrontés.

La partie pratique du présent travail cherchera à valider les conclusions de la recherche théorique et à répondre aux questions de recherche à l'aide de questionnaires visant à évaluer la situation actuelle des élèves HP en cours de langues dans les écoles secondaires de la République tchèque.

## **Mots clés**

Enseignement des langues étrangères ; élève à haut potentiel au secondaire, haut potentiel linguistique, groupe hétérogène ; différenciation ; individualisation

## **Abstract**

This thesis deals with the teaching of languages in the case of gifted students in heterogenous groups in secondary schools in Czech Republic. The theoretical part of the thesis will first introduce the topic of heterogeneity and its different kinds. It will then move onto defining the key concepts of giftedness and specifically linguistic giftedness. The thesis will tackle the issue of the identification of gifted students and will present their possible characteristics. The second section of the theoretical part revolves around teaching differentiation and its various possibilities, which will be illustrated with concrete examples of approaches relevant to students gifted in languages during language classes in heterogenous groups. A further section also deals with the psychological, social and educational difficulties, which these students may have to face.

The practical part of the thesis will aim to verify the findings of the theoretical research and answer the research questions through questionnaires surveying the current situation of gifted students in language classes in Czech secondary schools.

## **Keywords**

Foreign language teaching; high school gifted student, linguistically gifted student, heterogeneous group; differentiation; individualisation

## Table des matières

---

Liste des abréviations utilisées .....	1
Introduction.....	2
I. PARTIE THÉORIQUE .....	4
1. Terminologie, définitions.....	4
1.1. La problématique de l’enseignement dans les classes hétérogènes .....	4
1.1.1. La définition de l’hétérogénéité et sa typologie .....	4
1.1.1.1. L’hétérogénéité des niveaux généraux.....	4
1.1.1.2. L’hétérogénéité du niveau de maîtrise des compétences linguistiques particulières .....	5
1.1.1.3. L’hétérogénéité des origines sociales et culturelles .....	5
1.1.1.4. L’hétérogénéité des comportements vis-à-vis des apprentissages scolaires .....	6
1.1.1.5. L’hétérogénéité des personnalités et des intérêts .....	7
1.1.2. L’homogénéité, existe-t-elle ?.....	7
1.1.3. L’enseignement secondaire et l’hétérogénéité .....	8
1.2. Les élèves à haut potentiel .....	10
1.2.1. La terminologie liée aux enfants exceptionnels .....	10
1.2.1.1. Surdoué .....	10
1.2.1.2. Intellectuellement précoce .....	11
1.2.1.3. Le haut potentiel.....	11
1.2.1.4. Talentueux .....	12
1.2.1.5. Enfant prodige, un génie .....	12
1.2.1.6. Parti pris et positionnement terminologique .....	13
1.2.2. Définition du HPI et critères d’identification.....	14
1.2.2.1. Difficultés liées à la définition de phénomène HPI .....	14
1.2.2.1.1. Les concepts de l’intelligence .....	14
1.2.2.1.2. Les tests d’intelligence .....	15
1.2.2.1.3. L’échantillonnage et les méthodes d’identification .....	15
1.2.2.1.4. Des outils d’identification de HPI.....	16
1.2.2.1.5. Le critère de QI élevé.....	18
1.2.2.2. Parti pris sur la définition du HPI .....	19
1.2.2.3. HPI : Particularités caractéristiques .....	20
1.2.2.3.1. Un cerveau quantitativement différent de la population générale .....	20
1.2.2.3.2. Caractéristiques discutables : la créativité et l’hypersensibilité... ..	21

1.2.2.3.3.	Personnalité et apprentissage .....	21
1.2.2.3.4.	Typologie des HP : Profils scolaires différents.....	24
1.2.2.3.5.	Typologie des HP : Aptitude verbale ou aptitude spatiale.....	26
1.2.2.3.6.	Des HP en difficultés scolaires .....	27
1.2.2.3.7.	HP et troubles psychologiques comme le TDA/H.....	27
1.2.2.4.	Synthèse : identification.....	29
2.	Accompagnement des élèves HP au sein d'une classe hétérogène .....	31
2.1.	Le besoin d'accompagner les élèves HP et de gérer l'hétérogénéité.....	31
2.1.1.	Intérêt d'un accompagnement spécialisé des HP .....	31
2.1.2.	Comment faire face à l'hétérogénéité des classes d'aujourd'hui ?.....	33
2.1.3.	Vers une méthode d'accompagnement des élèves HP .....	34
2.1.4.	La législation concernant l'enseignement des élèves HP .....	35
2.2.	La différenciation et l'individualisation .....	37
2.2.1.	La terminologie et définition de la différenciation .....	37
2.2.1.1.	Différenciation pédagogique et pédagogie différenciée .....	37
2.2.1.2.	Différenciation, individualisation et personnalisation .....	37
2.2.1.3.	Qu'est-ce que la différenciation.....	39
2.2.1.3.1.	Principes de la différenciation.....	40
2.2.2.	La différenciation du cursus scolaire pour les élèves HP .....	42
2.2.2.1.	La différenciation du contenu .....	42
2.2.2.1.1.	Enrichissement et approfondissement.....	42
2.2.2.1.2.	Accélération .....	49
2.2.2.2.	La différenciation du processus .....	52
2.2.2.2.1.	Méthodes pédagogiques permettant la différenciation du processus .....	52
2.2.2.2.2.	Le regroupement et les formes organisationnelles.....	56
2.2.2.3.	La différenciation de l'environnement.....	60
2.2.2.4.	La différenciation des produits.....	61
2.2.2.5.	La différenciation de l'évaluation .....	63
2.3.	Conseils méthodologiques pour l'accompagnement des élèves HP .....	66
2.3.1.	Apprendre à apprendre .....	66
2.3.1.1.	Les erreurs d'appréciation.....	67
2.3.1.2.	La prise de notes.....	68
2.3.1.3.	Le planning.....	69
2.3.2.	La production et les tests.....	70
2.3.2.1.	Le perfectionnisme.....	70
2.3.2.2.	Apprendre à relire .....	70

2.3.3.	La psychologie de l'élève.....	71
2.3.3.1.	La motivation .....	71
2.3.3.2.	Estime de soi scolaire.....	72
2.3.4.	La relation dans le cadre pédagogique.....	73
2.3.4.1.	Participation en cours.....	74
2.3.4.2.	La précocité intellectuelle .....	75
2.3.4.3.	Stigma de la douance .....	76
2.3.5.	Les relations au sein de la classe.....	76
3.	Conclusion de la partie théorique .....	78
II.	PARTIE PRATIQUE .....	80
4.	Introduction à la partie pratique.....	80
4.1.	Questions de recherche et hypothèses .....	80
4.2.	Matériel, méthode et population visée.....	82
4.2.1.	Le questionnaire pour les parents et les professionnels .....	83
4.2.1.1.	Sondé parent ou membre de la famille d'un élève HP.....	83
4.2.1.2.	Sondé enseignant de langues au secondaire.....	84
4.2.1.3.	Sondé psychologue, éducateur ou profil similaire .....	84
4.2.2.	Le questionnaire pour les élèves HP .....	85
4.2.3.	Études de cas .....	86
4.2.4.	Les moyens de diffusion des questionnaires.....	86
4.3.	Traitement des données .....	87
5.	Discussion de résultats.....	88
5.1.	Échantillon.....	88
5.2.	Conclusions.....	89
5.3.	Retour sur les hypothèses .....	97
6.	Conclusion de la partie pratique .....	100
	Conclusion .....	102
	Bibliographie et webographie .....	104
	Annexes .....	108

## Liste des abréviations utilisées

HP : le haut potentiel

HPI : le haut potentiel intellectuel

JHP : les jeunes à haut potentiel

QIT : un quotient intellectuel total

CHC : le modèle de Cattell, Horn et Carroll

NÚV : Institut national de l'éducation (de la République tchèque)

TDA/H : le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité

EMILE : Enseignement de Matières par Intégration d'une Langue Etrangère

CLIL : Content and Language Integrated Learning

IVP : Plan éducatif individualisé

QP : le questionnaire pour les parents, les enseignants et les professionnels en psychopédagogie

QE : le questionnaire pour les élèves

PPP : un centre psychopédagogique

E1 : l'élève un

E2 : l'élève deux

E3 : l'élève trois

## Introduction

Un enseignant est, dans sa classe, un véritable chef d'orchestre. Les élèves sont tous différents au niveau de leur personnalité, de leurs intérêts, de leurs attitudes envers l'apprentissage, de leurs talents, de leurs forces et faiblesses, ... tout élève est unique. L'hétérogénéité d'un groupe d'élèves est donc inévitable, surtout en cours de langues. Il est indispensable d'apprendre à gérer cette hétérogénéité afin que chaque élève ait la possibilité d'atteindre les objectifs éducatifs essentiels et ainsi espérer s'épanouir dans son apprentissage. Dans ce sens, l'un des défis les plus ardues est l'hétérogénéité en termes de niveau chez les élèves. Il paraît naturel de se préoccuper davantage des apprenants qui ont du mal à suivre plutôt que des apprenants qui réussissent bien et qui sont donc moins prioritaires aux yeux de l'enseignant. Pourtant, au cours des dernières années, de nombreuses études ont été consacrées à la problématique des élèves à haut potentiel. Ils constituent en quelque sorte une « richesse naturelle » qui doit être cultivée en leur offrant un enseignement adapté. En République tchèque, cette idée d'enseignement adapté demeure jusqu'à ce jour relativement récente et le haut potentiel reste entouré de stéréotypes. C'est dans ce contexte que s'inscrit la problématique de notre mémoire. Nous exprimerons celle-ci à travers les questions de recherche suivantes :

- Qu'est-ce qu'un élève HP et comment l'identifier ?
- Quelle est la situation de l'élève HP à l'école au secondaire en cours de langues étrangères ?
- Quelles manières existe-t-il pour accompagner efficacement un élève HP ?

Notre travail s'organisera en deux parties : l'une théorique, l'autre pratique. Pour la partie théorique, nous nous donnons pour objectif de dégager les concepts centraux, d'établir les définitions de base pour notre travail et d'examiner les outils d'étude fournis par la littérature. Ainsi, le premier chapitre de la partie théorique, présentera le concept de l'hétérogénéité en cours de langues étrangères et permettra de présenter les idées essentielles au sujet des élèves à haut potentiel (HP). Nous nous concentrons sur le haut potentiel intellectuel, et plus précisément sur le haut potentiel linguistique. Il s'agira ensuite, dans le deuxième chapitre, d'examiner les possibilités d'accompagnement et d'enseignement de langues étrangères adaptés aux élèves à haut potentiel au sein d'un groupe hétérogène au secondaire. Nous présenterons également quelques conseils méthodologiques pour faire face aux difficultés d'ordre

psychologique, social et éducatif auxquelles les élèves HP risquent d'être confrontés, puisqu'ils peuvent avoir affaire à nombre d'obstacles, contrairement à ce que l'on pourrait penser.

Parmi les outils les plus notables auxquels nous avons eu recours pendant notre recherche théorique figurent deux ouvrages particulièrement intéressants sur le sujet. La première source est « Le haut potentiel en question », rédigé par Sophie Brasseur, docteur en sciences de l'éducation, et Catherine Cuche, docteur en psychologie. Cet ouvrage est d'autant plus intéressant qu'il va à l'encontre de nombre de préjugés et d'idées reçues concernant le haut potentiel et offre un regard global sur la problématique sur des bases scientifiques. Le deuxième ouvrage que nous aimerions mentionner est celui de Marie-Claude Grandguillot, enseignante du français. Son livre s'intitule « Enseigner en classe hétérogène » et nous a permis d'aborder le sujet justement du point de vue de l'enseignant.

Parmi les auteurs tchèques traitant du sujet, nous avons davantage eu recours à la littérature de Lenka Hříbková, docteur en psychologie et spécialiste en haut potentiel. Nous nous sommes aussi servis de plusieurs guides de différenciation scolaire réalisés par les ministères de l'éducation de la République tchèque, de la Belgique et du Canada. Nous avons également consulté des sites internet tchèques d'organisations dédiées aux personnes de QI élevé, comme la Mensa de la République tchèque.

La partie pratique aura pour objectif de présenter les résultats d'une enquête sur la situation actuelle des élèves HP en cours de langues dans les écoles secondaires de la République tchèque. Nous analyserons deux questionnaires qui ont été destinés à l'élève HP, aux parents ou membres de la famille d'un élève HP et à des enseignants de langues étrangères au secondaire et professionnels en psychopédagogie qui ont une expérience avec un élève HP. Le but de cette enquête a été d'évaluer le niveau et la nature de l'accompagnement spécialisé des élèves HP au sein des groupes hétérogènes en cours de langues étrangères au secondaire. Il sera aussi question d'examiner les difficultés scolaires, psychosociales et relationnelles de ces élèves.

# I. PARTIE THÉORIQUE

## 1. Terminologie, définitions

Nous présenterons dans un premier temps la problématique de l'enseignement dans des groupes hétérogènes en développant les types d'hétérogénéité qui influencent le plus l'enseignement des langues. Ensuite, nous allons examiner les multiples concepts et la terminologie relative aux apprenants exceptionnels dans le but de dégager les termes que nous emploierons dans la suite du travail. Enfin, après avoir abordé la difficulté de trouver une définition consensuelle du phénomène des jeunes exceptionnels, nous examinerons quelques traits caractéristiques de ces jeunes et la typologie liée à ce phénomène.

### 1.1. La problématique de l'enseignement dans les classes hétérogènes

L'hétérogénéité de la classe ayant un impact sur la classe dans son ensemble, sur chaque élève, et en particulier sur l'enseignant et son travail, nous jugeons très pertinent de développer ce sujet afin de fournir un cadre pour décortiquer la question de l'élève à haut potentiel.

#### 1.1.1. La définition de l'hétérogénéité et sa typologie

Nous allons dans un premier temps définir ce que l'on entend par « la classe hétérogène » tout en tenant compte des différents types d'hétérogénéité que les enseignants de langues étrangères rencontrent dans l'enseignement secondaire.

Le terme hétérogénéité désigne un manque d'unité, une composition d'éléments de nature différente. (Larousse.fr) Une classe hétérogène aurait donc des catégories d'élèves qui seraient sensiblement différentes. Lorsqu'on se trouve devant une classe hétérogène, il convient d'identifier et de distinguer ces différences afin de proposer un enseignement adapté. (Grandguillot, 1993)

#### 1.1.1.1. L'hétérogénéité des niveaux généraux

Le premier type d'hétérogénéité qui est aussi le plus marquant est celui du niveau des élèves qui peut fortement varier au sein d'une même classe. Tous les élèves ne réussissent pas de la même façon, les niveaux de réussite scolaire diffèrent : il y a les élèves bons, assez bons, moyens, faibles et les élèves en grande difficulté, une catégorisation qui correspond en général à des échelles moyennes de notes. (Grandguillot, 1993)

Nous sommes conscients du fait que pendant la première année au sein d'un établissement de l'enseignement secondaire, les différences de niveau parmi les élèves

peuvent encore s'expliquer entre autres par leur scolarisation antérieure. Ils ne commencent pas tous forcément avec le même niveau. Plus tard dans leur cursus, cependant, la différence de niveau devrait dépendre d'autres paramètres (les efforts fournis, l'intérêt, la motivation, le talent, ...).

Pour ce qui est des élèves dont le niveau dans la langue étrangère dépasse largement celui des autres, ce phénomène peut s'expliquer de plusieurs façons. Par exemple, l'élève peut être issu d'une famille bilingue ou il peut être régulièrement en contact avec un locuteur natif et donc avoir la possibilité de pratiquer la langue presque au quotidien. Il se peut que son intérêt pour la langue l'ait amené à fréquenter une école de langue ou bien à regarder des émissions ou à lire des livres dans la langue en question. Ces activités font progresser l'élève d'une manière accélérée par rapport à ses camarades de classe.

Hormis les cas où l'élève fait des efforts conscients pour s'améliorer dans la langue, on retrouve également des élèves particulièrement doués en langues. Nous examinerons dans ce travail ces élèves dits à haut potentiel.

Avant de citer d'autres types d'hétérogénéité, il est intéressant de noter que l'hétérogénéité de niveau est très courante dans l'enseignement de langues. Elle devient pourtant problématique lorsque trop d'élèves ne sont pas au niveau exigé ou lorsque l'écart est trop important. Dans un tel cas, il devient difficile de travailler le programme prévu et les enseignants se retrouvent confrontés à un choix difficile. « Si on aide les faibles à progresser, on sacrifie les bons et réciproquement. » (Grandguillot, 1993, p.33)

#### 1.1.1.2. L'hétérogénéité du niveau de maîtrise des compétences linguistiques particulières

Le niveau de maîtrise des différentes compétences linguistiques, réceptives, productives et interactives, est rarement comparable au niveau de chaque élève, et encore moins au niveau de la classe. Souvent, les compétences réceptives sont plus développées que les compétences productives ou interactives déjà à un niveau individuel. Chaque élève peut ressentir le besoin ou l'envie de pratiquer et de développer l'une de ses compétences plus que l'autre en fonction de ses objectifs futurs ou sa personnalité.

#### 1.1.1.3. L'hétérogénéité des origines sociales et culturelles

Parmi les élèves d'une classe, il peut y avoir des différences de nature socioculturelle. L'hétérogénéité des origines sociales ou culturelles et la disparité des

situations familiales sont des paramètres qui peuvent avoir une influence sur la classe et sur l'apprentissage. (Grandguillot, 1993) Si par exemple, il se trouve que tous les élèves ne partagent pas la même langue maternelle, l'enseignant peut se sentir obligé de modifier ses méthodes pédagogiques.

En France par exemple, ce type d'hétérogénéité est particulièrement d'actualité. « L'enseignant a devant lui autant de situations particulières que d'élèves, autant de références linguistiques, sociales, religieuses et culturelles avec lesquelles il lui faut composer, et qui créent autant de distances entre elles, et surtout entre elles et le monde des savoirs de l'école. » (Grandguillot, 1993, p.34) Même si la situation n'est pas aussi grave en République tchèque, il convient d'être conscient du fait que chaque élève provient d'un environnement unique qui influencera son apprentissage, ainsi que sa perception des sujets abordés pendant le cours. Imaginons par exemple un élève issu d'une famille dont la situation financière difficile ne lui permet jamais de passer ses vacances à l'étranger ; et un élève qui a voyagé plusieurs fois en France. Aborder des sujets s'apparentant au thème du voyage ou à des pays francophones ne représentera pas la même chose pour les deux élèves. Grandguillot est pourtant persuadé que l'on peut intégrer au sein de la classe des jeunes très divers, à condition qu'ils soient motivés et ne posent pas de problème de discipline. (Grandguillot, 1993)

#### 1.1.1.4. L'hétérogénéité des comportements vis-à-vis des apprentissages scolaires

On observe différentes attitudes à l'égard de l'école. Certains élèves veulent réussir et fournissent les efforts nécessaires, d'autres sont moins motivés ou enthousiastes pour diverses raisons. « Il est souvent mal vu aujourd'hui d'être bon élève dans le monde des ados. » (Grandguillot, 1993, p.43)

Les élèves n'ont pas tous le même but, les mêmes visions par rapport à leurs études, ils ne sont pas tous motivés ni tous « motivables » de la même manière, ils ne voient pas tous nécessairement l'utilité de telle ou telle matière vis-à-vis de leurs projets de vie. C'est un autre type d'hétérogénéité qui rend difficile le travail de l'enseignant.

Nous souhaitons faire remarquer que ce type d'hétérogénéité (ainsi que l'hétérogénéité de niveau à un certain degré) seraient moins prononcés dans les écoles de langues qui réunissent d'habitude des gens qui veulent apprendre et qui sont suffisamment motivés. Certaines écoles de langues proposent parfois des cours de langue centrés non seulement autour d'un niveau souhaité mais aussi autour d'un but

concret comme par exemple la pratique de la conversation ou l'apprentissage de la langue à finalité touristique. Dans les écoles de langue, néanmoins, il faut se rendre compte d'un autre type d'hétérogénéité : celle de l'âge des apprenants réunis dans une classe.

#### 1.1.1.5. L'hétérogénéité des personnalités et des intérêts

A la typologie de Grandguillot, nous ajouterons encore le fait que l'hétérogénéité d'une classe peut également se manifester à travers la diversité des personnalités des élèves ainsi que de leurs intérêts. Les élèves extrovertis, par exemple, apprécient un style et un rythme d'enseignement différent des élèves introvertis. Les élèves dont l'estime de soi est faible n'exigent pas la même approche que les élèves avec une estime de soi élevée. (Kieboom, 2015) La psychologie de l'élève a ses répercussions par exemple sur la manière dont un enseignant devrait le corriger. Certains élèves se sentent très découragés par une remarque quelconque de la part de l'enseignant au cours d'une activité de production orale et n'aiment pas risquer cet « échec », d'autres ne sont pas démotivés par la possibilité de se tromper et n'ont pas peur de parler en commettant des fautes. (Kubalová, 2010)

Au cours de l'apprentissage d'une langue, les élèves sont invités à discuter sur des sujets divers. Il y en a certains qui intéressent les uns mais pas les autres et vice-versa. Cette forme d'hétérogénéité dans une classe vis-à-vis des intérêts peut, elle aussi, compliquer la tâche de l'enseignant.

#### 1.1.2. L'homogénéité, existe-t-elle ?

Finalement, nous mettons en avant l'idée, qu'il n'y a pas, en effet, de classe purement homogène. « Une classe est un ensemble constitué à partir d'une sélection préalable selon une logique de classement. » (Grandguillot, 1993, p.14) Elle serait donc homogène en théorie. Or, même si l'on réunit les élèves dans une classe selon un critère précis, ils continueront d'être différents selon d'autres critères. (Vališová, 2007)

De surcroît, chaque élève est différent d'un point de vue cognitif, c'est-à-dire dans son degré d'acquisition des connaissances, la richesse de ses processus mentaux vis-à-vis des représentations, du développement opératoire, des stratégies d'apprentissage, ... (Desmet & Pourtois, 2002) ; donc il ne peut y avoir d'homogénéité dans le processus d'apprentissage. (Grandguillot, 1993)

### 1.1.3. L'enseignement secondaire et l'hétérogénéité

Dans les établissements de l'enseignement secondaire, le problème de l'hétérogénéité est un peu moins prononcé que dans les écoles élémentaires. (Grandguillot, 1993) L'éducation secondaire réunit les élèves selon des critères supplémentaires en plus du critère de l'âge. Les enfants font leur choix d'école en fonction de leurs intérêts et les examens d'entrée éliminent les candidats qui ne sont pas au niveau exigé pour poursuivre les études choisies. Pourtant, les enseignants au secondaire, eux aussi, se retrouvent devant des classes plus au moins hétérogènes et en subissent les conséquences pédagogiques.

« L'hétérogénéité inévitable des élèves est souvent considérée comme ingérable par les enseignants et chefs d'établissements, d'autant plus qu'ils sont mal ou non formés, pas forcément au fait des pédagogies différentes, nouvelles, innovantes, ou n'ayant pas les moyens de les mettre en place. » (Feyfant, 2008, p. 1) La limite de l'hétérogénéité tolérable varie d'un enseignant à l'autre. De plus, le plaisir et la facilité d'enseigner dans un groupe dépend également d'autres paramètres que l'hétérogénéité ; une classe sympathique n'est pas forcément la plus uniforme, certaines classes regroupent des élèves très différents mais restent très attachantes. Certes, y enseigner est difficile mais peut aussi stimuler l'inventivité pédagogique. Néanmoins, lorsque la limite tolérable d'hétérogénéité est atteinte pour un enseignant et quand il ne sait plus comment s'y prendre, ses réactions vont du conflit avec son entourage, la dépression nerveuse et aboutissent même jusqu'à sa démission. (Grandguillot, 1993)

Przesmycki (2008) et bien d'autres avancent cependant que l'hétérogénéité ne devrait pas être considérée comme un obstacle et proposent de la regarder plutôt comme une richesse, quoique cette richesse puisse être difficile à mettre en valeur. Selon Grandguillot c'est précisément dans les classes hétérogènes que l'on peut répondre aux besoins de socialisation des adolescents et de dynamisation des apprentissages en utilisant la richesse des interactions et des complémentarités. En cultivant la diversité, l'institution scolaire joue un rôle essentiel dans la promotion de la tolérance et la lutte contre la discrimination. (Grandguillot, 1993)

Nous nous intéresserons dans notre travail aux élèves doués dans le domaine des langues étrangères qui fréquentent des institutions de l'enseignement secondaire publics et font partie d'une classe hétérogène. Nous venons d'aborder la problématique de l'enseignement dans une telle classe ; nous chercherons par la suite à décrire ce qu'est

un élève dit à haut potentiel avant de présenter plusieurs possibilités pour leur accompagnement scolaire dans le chapitre deux.

## 1.2. Les élèves à haut potentiel

Dans ce sous chapitre, nous examinerons dans un premier temps la terminologie relative aux élèves exceptionnels. Ensuite, après avoir dégagé le terme que nous emploierons dans la suite du travail, nous proposerons sa définition. Dans la deuxième partie, nous examinerons les traits caractéristiques et possibilités d'identification des jeunes exceptionnels.

### 1.2.1. La terminologie liée aux enfants exceptionnels

Différents termes sont utilisés afin de décrire les enfants exceptionnels. La littérature francophone nous propose un large panel de termes : surdoués, intellectuellement précoces, à haut potentiel, talentueux, prodiges, génies... Chacun des termes repose sur une conception légèrement différente.

#### 1.2.1.1. Surdoué

Cette appellation a été utilisée pour la première fois en 1970 par Julian de Ajuriaguerra qui s'est inspiré du terme homologue chez les américains « highly gifted ». (Loureiro, 2012) La littérature distingue parfois également les enfants « doués » et « bien doués » dans le continuum allant de l'enfant « normal » à l'enfant « surdoué ». (Lubart, 2006) Par exemple, dans le contexte de la République tchèque, on parle souvent d'enfants doués « nadaný » et d'enfants exceptionnellement doués « mimořádně nadaný ». (Qiido.cz)

Le substantif « giftedness » ayant été traduit comme « douance » renvoie à une prédisposition innée, un don. Ceci est devenu la raison pour laquelle certains experts s'abstiennent d'utiliser le terme « surdoué » en rejetant le caractère exclusivement héréditaire de l'intelligence. (Loureiro, 2012)

De surcroît, le terme « surdoué » présuppose, en quelque sorte, le succès scolaire (et non seulement) en excluant ainsi les enfants en difficultés d'apprentissage, comme les enfants dysorthographiques ou dyslexiques. (Petiniot, 2016) « Le terme renvoie à l'idée d'un don renforçant l'image d'un jeune à qui 'tout réussit', ce qui comporte le risque de l'enfermer dans un profil stable, uniforme et lourd à porter. » (Enseignement.be, 2013, p. 5) Imaginons par exemple un dysorthographique surdoué en langues qui parle très bien plusieurs langues mais qui, étant testé majoritairement de façon écrite, a des résultats scolaires insatisfaisants en langues.

Certains auteurs s'opposent à l'utilisation du terme « surdoué » à cause de la dimension peu sympathique de celui-ci : une notion d'excès, de surplus, ce qui pourrait

être stigmatisant ou mal vu dans un système qui cherche à favoriser l'égalité des chances. (Lubart, 2006)

#### 1.2.1.2. Intellectuellement précoce

Le concept de précocité intellectuelle a remplacé celui de surdon dans les années 80. (Vennetzel & Gauvrit, 2018) Ce terme correspond au rythme de développement intellectuel, il dénote un niveau d'intelligence plus élevé que la moyenne des individus du même âge. (Petiniot, 2016) Des enfants intellectuellement précoces, peuvent par exemple être capables de produire certains types de pensées, de s'appropriier des concepts mathématiques avant l'âge habituel ou encore de parler une langue étrangère avec un niveau plus élevé que leurs camarades de classe. (Lubart, 2006)

Ce que l'on reproche à ce terme, c'est le fait qu'il se fixe trop à l'aspect développemental. La notion de précocité semble être réservée à l'enfant en excluant l'adulte. (Loureiro, 2012)

La pédagogue et psychologue clinicienne, Marie-Jeanne Petiniot fait en plus remarquer que « certains enfants précoces présentent en grandissant un ralentissement de leur développement et se voient rattraper par leurs pairs ; il ne s'agit donc plus d'enfants surdoués. » (Petiniot, 2016, p.132) Prenons l'exemple d'un élève qui connaît déjà la base de la langue que les autres découvrent pour la première fois : il manifeste une précocité par rapport aux autres jusqu'au moment où le cours commence à excéder ses connaissances de départ. Cet élève aura par la suite des résultats comparables aux autres.

Il se dégage donc qu'à la différence du terme « intellectuellement précoce », le terme « surdoué » représente un état relativement stable et durable. (Lubart, 2006)

#### 1.2.1.3. Le haut potentiel

Cette appellation, qui est la plus récente, est utilisée à côté du terme « surdoué » comme synonyme de celui-ci, mais ne l'est pas tout à fait. Le terme « haut potentiel » (HP) évoque un mécanisme inné dont les stimulations environnementales peuvent être des facteurs de développement. Le terme exprime donc l'importance de l'action de l'environnement sur l'expression du potentiel de l'enfant. Il met l'accent sur la notion d'interaction entre l'inné et l'influence de l'environnement. (Loureiro, 2012) Un haut potentiel peut rester latent ou peut, dans des conditions où il est suffisamment stimulé, s'exprimer et donner lieu à des performances ou productions excellentes. (Lubart, 2006) « Ce sont les interactions entre des facteurs biologiques, psychiques, affectifs,

familiaux, environnementaux qui influenceront la manifestation et la bonne utilisation de ces potentialités. » (Enseignement.be, 2013, p. 5)

La question de la manière d’offrir des conditions favorables et stimulantes à un élève HP dans l’enseignement des langues sera le sujet du second chapitre du présent travail.

Afin de rendre compte de la complexité de la problématique des enfants exceptionnels, on a choisi le terme « à haut potentiel » pour exprimer l’idée de potentialités multiples et variées chez chaque enfant exceptionnel. (Enseignement.be, 2013)

Il existe plusieurs dimensions dans lesquelles le haut potentiel peut s’exprimer : intellectuelle, créative, sportive, .... (Terriot, 2018) Notre travail se centrera sur le haut potentiel intellectuel (HPI), et en particulier sur les apprenants à haut potentiel intellectuel dans l’apprentissage des langues étrangères.

#### 1.2.1.4. Talentueux

Dans la littérature scientifique, il existe une ambiguïté dans la différenciation entre les concepts de haut potentiel et de talent. C’est notamment la conception de Francoys Gagne qui distingue entre les deux termes en avançant que le haut potentiel représente une capacité naturelle, développée de manière non systématique tandis que le talent désigne des compétences développées de manière systématique qui créent une expertise dans un domaine particulier de l’activité humaine. (Svobodová, 2007) Ainsi, « La population d’enfants à haut potentiel est certainement plus importante que celle des enfants talentueux, parce que chaque enfant n’a pas forcément les conditions nécessaires au développement et/ou à l’expression de son potentiel. » (Lubart, 2006, p.13)

Cependant, les termes « à haut potentiel » et « talentueux » sont généralement considérés comme synonymes dans la majorité des autres ouvrages et travaux qui traitent le sujet. (Sejvalová, 2004)

#### 1.2.1.5. Enfant prodige, un génie

Le cas de génie est parfois distingué du phénomène du HP et du talent. Les caractéristiques habituellement associées au terme « génie » sont : « un niveau d’expertise très élevé couplé avec la capacité à faire avancer, souvent de façon transculturelle, un champ artistique, technique ou scientifique. » (Lubart, 2006, p.13) Le

cas d'enfant prodige est ensuite considéré comme un cas extrême du talent dans un domaine bien précis. (Lubart, 2006)

Un exemple de génie des langues serait la Russe Bella Devyatkina qui communiquait en 7 langues à l'âge de 4 ans et qui apparemment maîtrisait 8 langues à l'âge de 5 ans. Cependant, il ne s'agit pas nécessairement d'un talent extraordinaire. Les parents de Bella avaient entamé le développement de ses compétences linguistiques alors qu'elle n'avait que quelques mois et elle continue aujourd'hui à recevoir plusieurs leçons de langues par semaine de la part de natifs. (Gravel, 2017)

Pourraient être considérés comme des prodiges des personnages historiques comme William Crotch qui, à l'âge de 2 ans, a harmonisé le « God Save the King » à l'orgue, ou encore l'Allemand Christian Heineken qui, rapporte-t-on, à l'âge de 2 ans et demi lisait l'allemand, le latin et le français. (Bert, 2018)

#### 1.2.1.6. Parti pris et positionnement terminologique

Bien que le terme « surdoué » nous paraisse linguistiquement le plus proche du terme tchèque « nadaný », nous choisissons plutôt le terme « haut potentiel » pour un nombre de raisons. Premièrement, cette appellation renvoie à une position plus objective, elle est la plus détachée des préjugés. Deuxièmement, le terme « haut potentiel » prend en considération la complexité de la problématique, c'est-à-dire la variabilité en fonction de l'individu et l'importance des conditions stimulantes de l'environnement.

Cela dit, si dans notre travail, nous citons directement d'une œuvre traitant des enfants exceptionnels et que l'auteur utilise le terme « surdoué », nous considérerons les termes comme étant synonymes, leurs significations étant suffisamment similaire.

Le présent travail se positionnera du côté de la majorité de la communauté scientifique et ne distinguera pas les termes « haut potentiel » et « talentueux », la différence entre les deux étant discutable. L'expression « haut potentiel » sera utilisée de façon préférentielle.

Au vu de la problématique étudiée, nous ne traiterons pas dans ce travail le cas des enfants prodiges ou des génies. Nous nous concentrerons, comme mentionné précédemment, sur le haut potentiel intellectuel qui est à différencier du haut potentiel en général.

### 1.2.2. Définition du HPI et critères d'identification

Le haut potentiel intellectuel a été défini pour la première fois dans les travaux de Lewis Terman, au début du XX<sup>e</sup> siècle. La caractéristique sur laquelle on s'appuyait pour définir des enfants HP était celle d'un QI très supérieur à la moyenne. Cette définition fait l'objet d'un certain consensus encore aujourd'hui mais se limite à seulement mesurer le QI, ce qui est devenu trop restrictif. Plusieurs traits sont considérés comme étant caractéristiques des HP, néanmoins, nombre d'entre eux figurent dans des sources non-scientifiques et aucune corrélation n'a été établie de façon scientifique. Les hypothèses selon lesquelles ces traits sont caractéristiques des enfants HP n'ont été ni testées ni prouvées. (Terriot, 2018) Ainsi, il existe un nombre non négligeable de caractéristiques stéréotypiques liées au phénomène du HP dont nous montrerons des exemples que nous analyserons dans la deuxième partie de ce sous chapitre. Enfin, nous tenterons de présenter quelques typologies de classification des apprenants HPI qui ont été proposées.

#### 1.2.2.1. Difficultés liées à la définition de phénomène HPI

Parmi les difficultés liées aux études des HPI, l'on retrouve la question même de la définition de l'intelligence, le caractère inexact des tests d'intelligence ou leur interprétation.

##### 1.2.2.1.1. Les concepts de l'intelligence

Il est intéressant de constater que jusqu'à nos jours un terme aussi fondamentalement important que « intelligence » n'a pas pu être défini de façon rigoureuse. « Il s'agirait, en fait, d'un terme servant à masquer notre faible connaissance de l'ensemble des processus complexes impliqués dans le traitement de situations (processus qui impliquent mémoire, perception, interprétation, traitement, affectivité, etc.) » (Tricot, 1999) De plus, les conceptions de l'intelligence semblent être largement dépendantes et influencées par les valeurs et la culture. « Ce qui est considéré comme excellent ou particulièrement intelligent est façonné et défini par la société et les besoins inhérents à celle-ci. » (Brasseur & Cuhe, 2017, p. 33)

Il existe plusieurs modèles qui tentent d'expliquer le phénomène de l'intelligence. Celui qui fait actuellement consensus est le modèle hiérarchique de l'intelligence de Cattell-Horn-Carroll (CHC) qui a été présenté en 1993. Il combine les conceptions précédentes dans une pyramide à trois niveaux. Au sommet de la pyramide se trouve un facteur global unique, le facteur G. Au deuxième niveau, on retrouve huit grands

facteurs, dont par exemple l'intelligence fluide et l'intelligence cristallisée. (Labouret & Grégoire, 2018) L'intelligence cristallisée désigne la capacité à maîtriser des connaissances acquises et de les utiliser de manière adéquate, tandis que l'intelligence fluide « renvoie à l'aptitude du raisonnement nécessaire à la résolution de problèmes nouveaux et est impliquée de concert avec l'intelligence visuo-spatiale dans l'indice de raisonnement perceptif. » (Brasseur & Cuhe, 2017, p. 64) En bas de la pyramide du modèle CHC, figure une trentaine d'aptitudes spécifiques, relativement indépendantes, comme par exemple la mémoire visuelle, l'aisance numérique ou le vocabulaire. (Labouret & Grégoire, 2018)

Le modèle CHC mis à part, il existe d'autres concepts de l'intelligence qui se focalisent sur les aptitudes spécifiques. Beaucoup parmi elles contiennent une composante linguistique. Dans le fameux modèle d'intelligences multiples de Gardner, l'intelligence dite linguistique suppose une sensibilité au langage oral et écrit et implique des habiletés dans l'usage de la syntaxe ou de la sémantique. Elle inclut aussi les capacités développées de la métalinguistique, de l'explication et de la rhétorique. Les personnes qui ont une intelligence linguistique élevée trouvent de la facilité à apprendre des langues étrangères, écrire des poèmes ou à jouer aux jeux de mots. La théorie sur les intelligences multiples qui connaît un réel succès dans le champ de l'éducation comprend encore sept composantes : l'intelligence musicale, l'intelligence spatiale, l'intelligence corporelle et kinesthésique, l'intelligence interpersonnelle, l'intelligence naturaliste et l'intelligence logico-mathématique. (Multipleintelligencesoasis.org)

#### 1.2.2.1.2. Les tests d'intelligence

Les concepts de l'intelligence étant variés, mesurer l'intelligence peut s'avérer difficile. En plus, malgré le caractère standardisé des tests d'intelligence, il n'est pas rare d'observer des différences dans la cotation entre psychologues, notamment dans les épreuves verbales, ce qui peut amener à chaque fois à des résultats légèrement différents et, par conséquent, à des conclusions discutables. En outre, les résultats peuvent également varier d'un test à l'autre : une personne peut être identifiée comme HPI à partir d'un test mais pas d'un autre. (Terriot, 2018)

#### 1.2.2.1.3. L'échantillonnage et les méthodes d'identification

Pour parler des caractéristiques des HPI, il faut s'appuyer sur les études scientifiques traitant du sujet. Or, les études utilisent des méthodes et des critères

d'identification différentes, obtenant par conséquent des résultats non comparables à partir desquels il est difficile de réaliser des méta-analyses ou de généraliser les résultats. (Terriot, 2018)

L'échantillonnage des sujets des études se fait à l'aide de plusieurs méthodes d'identification : tests d'intelligence, tests scolaires, recommandations par les enseignants ou les parents, activités extrascolaires et autres.

Le problème avec la présélection des sujets par leurs enseignants ou parents est lié aux stéréotypes qui entourent le phénomène des HPI. Si on demande à l'enseignant de désigner des élèves qu'il considère comme étant surdoués, ses propres idées de ce qu'est le surdon influencent les résultats de l'études.

L'une des méthodes d'échantillonnage est de se tourner vers des associations et services d'aide aux parents d'enfants surdoués, où l'on est sûr de trouver des sujets adéquats. Mais ceci ne fournit pas forcément un échantillon représentatif de la population à HP puisque ces associations spécialisées regroupent des enfants surdoués à problèmes. (Gauvrit, 2014)

Pour mieux choisir leurs échantillonnages, les chercheurs utilisent des formes multiples d'identification en utilisant simultanément plusieurs d'entre ces critères, cependant, le moyen le plus utilisé reste le test d'intelligence. (Terriot, 2018)

#### 1.2.2.1.4. Des outils d'identification de HPI

Les principaux tests utilisés pour l'identification de HPI sont le Stanford-Binet, les tests psychométriques de Wechsler et les Matrices de Raven. (Terriot, 2018)

Le Stanford-Binet est une version révisée par le psychologue américain Lewis Terman du Binet-Simon (le premier instrument de mesure de l'intelligence) en 1916 à Stanford Graduate School of Education. (Terrasier & Gouillou, 1998) Le test de Stanford-Binet est destiné à évaluer l'intelligence au moyen de cinq facteurs de capacité cognitive : le raisonnement fluide, la connaissance, le raisonnement quantitatif, le traitement visuel-spatial et la mémoire de travail. Les réponses verbales et non verbales sont mesurées. Il s'agit d'un test standardisé, il a subi de nombreux tests de validité et révisions tout au long de son histoire. Bien que l'évaluation comporte quelques problèmes, la plupart des résultats sont jugés fiables. (Standforbinetest.com)

Les Échelles de Wechsler sont la WPPSI, la WISC et la WAIS. « WAIS » est une abréviation pour Weschler Adult Intelligence Scale. Il s'agit de l'échelle d'intelligence de Wechsler pour les adolescents, adultes et personnes âgées (16-79 ans). La première

version est apparue en 1939. La version la plus récente publiée en 2008, la WAIS-IV, constitue le point de départ essentiel de tout bilan psychologique complet. (Pearsonclinical.fr) Les Échelles de Wechsler, sont adaptées pour chaque pays, l'édition la plus récente traduite en tchèque est la WAIS-III (publiée en 1997, traduite et révisée en 2010). (Hosák, 2019). Pour les enfants, Wechsler élabore la « WISC » (Wechsler Intelligence Scale for Children) dont la version la plus récente, WISC-V, est la référence internationale pour la mesure de l'intelligence. Pour les petits enfants en âge préscolaire il y a aussi la « WPPSI ». (Terrasier & Gouillou, 1998)

Les Matrices de Raven ont été créées à la fin des années 30 par le Britannique John C. Raven. Il s'agit de tests non verbaux qui contiennent 60 exercices énumérés par ordre croissant de difficulté. Dans chaque exercice, le sujet est invité à identifier l'élément manquant qui complète une matrice. Pour Raven, l'intelligence est étroitement liée à la capacité à développer un raisonnement logique sur la base d'éléments abstraits. Les Matrices de Raven mesurent la capacité à donner un sens à des données complexes à partir desquelles on établit des relations nouvelles et développe de nouvelles constructions. Ce test mesure le raisonnement abstrait mais n'est pas construit pour évaluer le raisonnement verbal. Pourtant, c'est un test très répandu et populaire, parce qu'il est adapté à des populations très hétérogènes pour toutes les tranches d'âge à partir de 5 ans, y compris les malentendants ou les personnes ne maîtrisant pas la langue de l'évaluateur. (Enfant-surdoué.fr) À la différence des autres tests, les Matrices de Raven permettent une identification qui ne soit pas trop influencée par les facteurs socioculturels. (Lubart, 2006)

D'autres outils d'identification de HP sont : les entretiens, les questionnaires (utilisés surtout pour évaluer la personnalité) rempli par l'enfant lui-même, ses parents ou ses enseignants, les productions de l'enfant (cahiers d'école, dessins, etc.) et l'observation directes des comportements de l'enfant. (Lubart, 2006)

L'identification des élèves HP en République tchèque se déroule notamment dans des centres de psychopédagogie où les psychologues suivent le Standard de diagnostic complet du haut potentiel intellectuel. Ce document a été rédigé par le personnel de l'Institut national de l'éducation (NÚV) en collaboration avec de nombreux experts d'universités, d'écoles primaires et secondaires, de psychologues et d'éducateurs spécialisés. Bien qu'il ne s'agisse pas d'une norme contraignante, sa mise en œuvre est généralement respectée : elle garantit la comparabilité des résultats dans différents lieux

de travail. Le Standard souligne l'importance d'un diagnostic global et complexe qui inclurait les données anamnestiques (antécédents familiaux et personnels), le niveau global de l'intelligence, le profil des compétences cognitives, des compétences sociales et de communication, la personnalité de l'élève, ses styles d'apprentissage, sa motivation, ses intérêts, etc. (NÚV, 2018)

#### 1.2.2.1.5. Le critère de QI élevé

Pour la plupart, on parle de haut potentiel intellectuel à partir d'un quotient intellectuel total (QIT) situé dans la zone supérieure à 130. Néanmoins, certains auteurs admettent comme limite inférieure un QIT de 125 ou 120, approchant ainsi la population des surdoués de la population générale, ce qui influe évidemment sur les résultats qu'on peut démontrer. (Gauvrit, 2014, p.14)

D'autres chercheurs et psychologues ne s'intéressent pas au QIT autant qu'ils s'intéressent aux autres indices plus particuliers. Dans la WISC-V, plusieurs indices peuvent être calculés : compréhension verbale, raisonnement fluide, raisonnement visuospatial, mémoire de travail et vitesse de traitement, ainsi que les notes aux sous-tests. (Terriot, 2018) Généralement, les HP ayant obtenu un QIT élevé sont au-dessus de la moyenne pour chacun de ces indices. Il se peut, néanmoins, que certains aient des profils très hétérogènes. Dans ce cas, les psychologues n'attachent pas d'importance au QI total, et refusent parfois même de le fournir, puisqu'un tel résumé n'a aucun sens lorsque les variations entre les sous-échelles sont trop importantes. (Gauvrit, 2014, p.14) Face aux profils hétérogènes, Isabelle Goldschmidt a développé le concept de « zones de haute potentialité » dans le but de « mettre en évidence des capacités spécifiques et ainsi nommer les différentes sphères du fonctionnement singulier de chacun. » (Brasseur & Cuhe, 2017, p. 18)

Pour certains, si au moins l'un des indices est supérieur au seuil, il s'agit d'un enfant surdoué même si son QIT n'est pas au-dessus de 130. De cette façon, ils sont certains de ne pas manquer les surdoués en trouble d'apprentissage spécifique dont nous traiterons plus tard. Par ailleurs, cette analyse détaillée des test QI aiderait à identifier des surdoués en langues qui auraient des résultats élevés en linguistique et compréhension verbale.

Pour d'autres auteurs, un enfant avec un profil trop hétérogène (et plus précisément, ceux pour qui l'un des indices est largement sous la moyenne) devrait être exclu de la classe des enfants surdoués malgré un QI total important. Cette vision des

choses est tout à fait légitime, mais puisqu'elle ne fait pas l'objet d'un consensus, les travaux sur le sujet s'en retrouvent difficiles à comparer. (Gauvrit, 2014, p.15)

Peu à peu, cependant, l'idée de sélectionner sur la base du QI est devenue discutable. Certains soutiennent qu'en se fixant sur ce critère unique, on laisse échapper des enfants HP qui ont d'autres dons particuliers tout à fait exceptionnels. (Bert, 2018)

#### 1.2.2.2. Parti pris sur la définition du HPI

La définition consensuelle du HPI pourrait être résumée ainsi : un haut potentiel intellectuel correspond à un quotient intellectuel total situé dans la zone supérieure à 130 ou situé à plus de deux écarts-types de la moyenne à un test d'intelligence reconnu, valide et reposant sur un modèle de l'intelligence reconnu, tel que le modèle de Cattell, Horn et Carroll. (Terriot, 2018) Malgré les nombreuses limites de cette définition que nous venons de présenter, nous l'accepterons pour ce travail comme définition de base notamment parce qu'elle est dominante au sein de la communauté scientifique. Cependant, nous sommes d'avis pour dire qu'il faut examiner les résultats des indices individuels et des sous-tests avant de rejeter complètement la possibilité de haut potentiel d'un sujet sur la base d'un QIT au-dessous du seuil. Dans la perspective de la thématique traitée dans le présent travail, tout résultat élevé obtenu dans la section verbale d'un test mérite davantage d'intérêt. Un élève à haut potentiel linguistique est un élève dont le quotient intellectuel obtenu à la partie verbale ou linguistique d'un test d'intelligence atteint au moins 130. (NÚV, 2018) Selon d'autres sources, un élève HP doué en langues serait capable d'arriver à maîtriser, d'une façon accélérée, une ou plusieurs langues étrangères au niveau d'un locuteur natif, dans les bonnes conditions. (Nadanedeti.cz)

Il est pertinent de préciser que nous nous intéresserons autant aux élèves HPI qui sont entre autres doués en langues qu'aux élèves qui sont « à haut potentiel » uniquement dans le domaine linguistique.

Après avoir exploré, dans un premier temps, les différentes définitions axées autour des tests de QI, nous chercherons à proposer des méthodes alternatives pour l'identification d'élèves HP, étant donné qu'il n'est pas toujours possible de recourir à un test de QI.

### 1.2.2.3. HPI : Particularités caractéristiques

Ce sous-chapitre sera consacré à l'étude d'autres traits qui sont considérés comme étant caractéristiques des HP. Étant donnée la nature de ce travail, et qui est orientée vers l'enseignement secondaire, nous allons nous concentrer sur les jeunes à haut potentiel (JHP) plutôt que sur les petits enfants ou les adultes. Nous omettrons donc les caractéristiques développementales comme la précocité au niveau du langage et de la motricité. Nous n'examinerons pas non plus en détail les profils neuropsychologiques des HP.

Les caractéristiques abordées s'axent surtout autour les traits de personnalité et modes de comportement observables dans un milieu scolaire. La liste des caractéristiques abordées est à caractère informatif, et n'est pas exhaustive. Dans ce sous-chapitre nous examinerons également quelques idées répandues concernant le phénomène HP et en présenterons un point de vue critique.

Ce sous-chapitre aura pour but d'aider les enseignants à identifier des HP éventuels, mais ce seront malgré tous les professionnels en psychopédagogie qui permettront le diagnostic officiel et définitif ; grâce à un examen approfondi en collaboration avec les parents.

#### 1.2.2.3.1. Un cerveau quantitativement différent de la population générale

Avant de présenter une liste des caractéristiques associées au phénomène HP, il nous semble pertinent de démentir l'un des mythes les plus répandus concernant l'idée d'un mode de fonctionnement qualitativement différent. (Ramus, 2015)

Puisque leurs capacités intellectuelles sont élevées, les jeunes à haut potentiel sont souvent précoces et font preuve de davantage de rapidité dans l'apprentissage, ils mettent aussi facilement en lien les nouveaux acquis avec ce qu'ils ont appris auparavant. Mais, à ce jour, aucune étude n'a été en mesure de confirmer qu'ils avaient un mode de raisonnement qui leur serait propre. Les différences avec les autres jeunes sont donc de nature quantitative et non qualitative. (Brasseur & Cuche, 2017)

« Aucune caractéristique cérébrale ne semble spécifique au haut QI, ou ne manifeste une discontinuité entre QI normal et haut QI, qui puisse justifier l'idée d'un cerveau structuré ou fonctionnant de manière qualitativement différente. » (Ramus, 2015) Les études de neuroimagerie ne permettent de conclure que quant au fait que les HP ont des fonctions cognitives et cérébrales en moyenne plus performantes que les autres, donc quantitativement différentes. (Ramus, 2015)

#### 1.2.2.3.2. Caractéristiques discutables : la créativité et l'hypersensibilité

L'un des dons qui est souvent cité parmi les traits d'identification des enfants surdoués est la créativité. Après les années 60, malgré l'absence de tests pour pouvoir mesurer la créativité avec précision, de nombreux auteurs ont tenté d'évaluer cette faculté. Ils ont étudié ensuite la corrélation entre le QI et la créativité. « La conclusion d'ensemble de ces études, c'est que les enfants à QI élevé ne sont pas forcément créatifs et que les enfants créatifs ne sont pas forcément classés parmi les surdoués par les tests. » (Bert, 2018, p. 261) La faculté de la créativité n'est donc un critère ni nécessaire ni suffisant à l'identification du HP.

Un autre exemple de trait fortement associé au haut potentiel sans preuves provenant d'études pertinentes est l'hypersensibilité. En 2018, Brasseur et Grégoire ont mené une étude sans précédent sur la base de données physiologiques. Les résultats ne permettent pas de distinguer la réactivité initiale de jeunes à haut potentiel de celle des groupes de contrôle. (Brasseur & Grégoire, 2018) A cause de l'absence de résultats robustes supportant l'hypothèse que l'hypersensibilité soit un trait caractéristique des HP, nous nous distancerons donc de cette idée.

De plus, les données scientifiques disponibles ne confirment également pas dans leur ensemble l'idée que les HPI présenteraient des difficultés psychologiques plus fréquemment que le reste de la population. (Guénolé, Baleyte, & Speranza, 2018) En effet, les résultats de l'ensemble des recherches ne corroborent pas l'idée selon laquelle le surdon intellectuel impliquerait une vulnérabilité psychologie particulière. (Santilli, 2018)

#### 1.2.2.3.3. Personnalité et apprentissage

Dans le but de sensibiliser le grand public à la problématique des jeunes à haut potentiel, les manuels recourent à des listes d'indices d'identification de HP. Tel est le cas des tableaux 1 et 2 énumérant des traits caractéristiques des apprenants HP concernant leur personnalités et leur apprentissage. Les listes sont tirées d'un manuel destiné aux enseignants belges pour qu'ils puissent identifier des apprenants HP dans leur classe. Il semblerait cependant, que la liste contienne beaucoup d'idées stéréotypés sur les élèves HP. De plus, un certain nombre de caractéristiques qui figurent sur cette liste dépend fortement de la personnalité de l'élève en question, sans étant d'une quelconque mesure un trait typique pour l'ensemble des HP. Un exemple de ceci serait « l'hypersensibilité » que nous venons d'examiner.

Ensuite, quelques indices figurant sur la liste sont trop vagues pour constituer des traits distinctifs. Le « sens de l’humour » est un exemple de ceci. C’est parfois un type d’humour spécifique « à mi-chemin entre la recherche émotionnelle et le plaisir purement intellectuel » comme le jeu de mots qui est attribué aux HPI. Pourtant, comme il n’existe pas de consensus scientifique sur la bonne manière de mesurer le sens de l’humour, sachant que l’humour demeure malgré tout très subjectif, la littérature scientifique n’est pas capable de fournir des réponses au sujet de la corrélation entre le sens de l’humour et le haut potentiel intellectuel. (Gauvrit, 2014, p.149)

<b>Signes concernant la personnalité de l’élève</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aisance verbale</li> <li>- Curiosité et questionnement abondant</li> <li>- Sollicitation permanent de l’adulte</li> <li>- Imagination débordante</li> <li>- Sens de l’humour</li> <li>- Sens aigu de la justice</li> <li>- Préoccupations existentielles peu en rapport avec l’âge de l’élève (l’origine de la vie, la mort, l’astronomie, la préhistoire ...)</li> <li>- Prédilection pour les jeux virtuels, de stratégies, de rôles</li> <li>- Recherche de la compagnie d’élèves plus âgées (pour les centres d’intérêt) ou plus jeunes (pour une plus grande confiance en soi)</li> <li>- Immaturité affective</li> <li>- Revendication de la différence</li> <li>- Hypersensibilité</li> <li>- Anxiété, sentiment d’être incompris</li> <li>- Solitude et isolement</li> <li>- Agitation, provocation</li> <li>- Comportement parfois difficile, voire agressif</li> <li>- Mutilation intellectuelle, voire physique</li> </ul>

Tableau 1 : Signes concernant la personnalité de l’élève HP selon Enseignement.be

<b>Signes concernant l'élève face aux apprentissages</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Accès précoce et rapide à la lecture</li> <li>- Capacités mémorielles hors norme</li> <li>- Argumentation permanente de manière logique déstabilisant parfois les adultes par la pertinence de sa réflexion</li> <li>- Aptitude à généraliser avec habileté ; à faire des abstractions facilement ; à percevoir les similitudes, les différences, les relations ; à voir les choses de manières variées ; à transformer ou à associer des idées ; à émettre des hypothèses</li> <li>- Avidité de nouvelles connaissances et recherche d'explications pour se rassurer</li> <li>- Pensée intuitive : l'élève donne un résultat sans pouvoir l'expliquer, sans stratégie d'apprentissage</li> <li>- Concentration surprenante en fonction de la motivation</li> <li>- Ignorance de la notion d'effort : réussite immédiate ou échec</li> <li>- Organisation difficile dans l'espace, écriture malhabile, voire douloureuse</li> <li>- Refus scolaire et désintérêt pour l'école</li> </ul>

Tableau 2 : Signes concernant l'élève HP face aux apprentissages (Enseignement.be, 2013)

D'une façon plus générale, la notion même de pouvoir énumérer des traits de personnalité typiques de HP n'est pas vraiment correcte. Des études ont été menées pour répondre à la question de l'existence ou non d'une différence de personnalité moyenne entre les HP et les autres. La littérature est cependant hétérogène sur ce sujet et des résultats contradictoires ont été publiés. Il faut donc prendre tous les résultats annoncés avec une certaine prudence. « Globalement, la personnalité semble relativement peu liée à la douance, à supposer qu'un lien existe. » (Gauvrit, 2014, pp. 235-6)

En effet, nous trouvons que la problématique de l'identification d'un apprenant HP est beaucoup plus complexe que le fait croire la liste. Meeker, par exemple, propose au moins une différenciation entre les élèves selon qu'ils préfèrent le raisonnement divergent ou le raisonnement convergent, et établit, en fonction du type de raisonnement privilégié, une liste de caractéristiques que voici dans le Tableau 3.

<b>Elèves qui privilégient le raisonnement divergent</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rapidité dans la conception d'idées et idées nombreuses</li> <li>- Rapidité à verbaliser et à reformuler des idées</li> <li>- Rapidité à réagir et à s'adapter au changement</li> <li>- Souplesse vis-à-vis des concepts abstraits</li> <li>- Grande curiosité à l'égard de sujets variés</li> <li>- Facilité à redéfinir des problèmes</li> <li>- Grande énergie et forte persévérance</li> <li>- Originalité des réponses humoristiques</li> <li>- Habileté exceptionnelle à élaborer des réponses</li> <li>- Facilité d'élaboration de concepts et de déductions correctes</li> <li>- Rapidité à transformer de l'information en représentations graphiques</li> <li>- Originalité dans la résolution de problèmes inhabituels</li> <li>- Habileté à synthétiser l'information</li> <li>- Motivation seulement quand le sujet présente de l'intérêt pour l'élève</li> </ul>
<b>Elèves qui privilégient le raisonnement convergent</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Mémoire exceptionnelle et rapide</li> <li>- Préférence pour le travail individuel</li> <li>- Satisfaction à résoudre des problèmes même avec des méthodes imprécises</li> <li>- Motivation même si les sujets ne les intéressent pas vraiment</li> <li>- Respect et acceptation de l'autorité</li> <li>- Intérêt pour les matières scolaires</li> <li>- Intérêts pour les activités extra-scolaires</li> <li>- Habiletés à évaluer et à choisir les meilleures options</li> <li>- Préférence pour des situations où les actions sont immédiatement suivies de réponses</li> </ul>

Tableau 3 : Liste de caractéristiques en fonction du type de raisonnement privilégié d'après Meeker (Lubart, 2006, p.44)

Nous recourons à une typologie plus poussée qui distingue six profils scolaires et leurs associe des traits caractéristiques différents.

#### 1.2.2.3.4. Typologie des HP : Profils scolaires différents

Il est important de souligner que sans prendre en compte de différences individuelles entre les HP, la représentation du haut potentiel devient réductrice et donc faussée. Betts et Kercher sont d'avis que la variabilité individuelle observée chez les HP pourrait conduire à des erreurs d'identification. Ils proposent une typologie fondée sur des facteurs de personnalité et sur certaines caractéristiques d'apprentissage ainsi que le degré de réussite scolaire. (Lubart, 2006) Voici les six profils scolaires qui sont ainsi dégagés :

### Profil 1 : élèves performants

Selon Betts et Kercher, cette catégorie représenterait la majorité des élèves à haut potentiel. Il s'agit d'enfants ayant un niveau de réussite scolaire élevé. (Lubart, 2006) Ils sont plutôt conformistes, ils évitent le risque. Ils sont inclinés à être dépendants, ils recherchent l'approbation de l'enseignant. (Kieboom, 2015)

### Profil 2 : élèves créatifs et extravertis

Ces élèves se caractérisent par un niveau de créativité élevé et une attitude non conformiste qui peut entraîner des relations difficiles avec les enseignants. (Lubart, 2006). Ils critiquent les règles, sont honnêtes et directs. Ils sont plutôt chaotiques au sens qu'ils ont des méthodes de travail inconsistantes. Ils préfèrent les activités en discussions car ils apprécient l'opportunité de mener des débats et de défendre leurs opinions, et sont compétitifs. Ils manifestent parfois un mauvais contrôle de soi et d'importantes sautes d'humeur. (Kieboom, 2015)

### Profil 3 : élèves discrets

Il existe des HP qui, soit par stratégie sociale, soit par nature, choisissent de se fondre dans la masse et de ne pas se laisser facilement remarquer par des résultats scolaires hors de la norme ou un comportement extravagant. (Gauvrit, 2014) Ils sont correctement intégrés dans la société, ils recherchent l'acceptation sociale. (Kieboom, 2015) Ils manifestent souvent une mauvaise estime de soi. (Lubart, 2006)

### Profil 4 : élèves sous-réaliseurs

Ce quatrième type d'élèves regroupe des HP qui se caractérisent par un désintérêt voire une phobie vis-à-vis de l'école. Ils ont une estime de soi encore plus faible que les élèves de profil 3 et en plus, ils éprouvent beaucoup de difficultés à fonctionner en groupe. (Lubart, 2006) Les élèves sous-réaliseurs ne finissent pas leurs tâches, se négligent, s'isolent, s'auto-critiquent. Ils perturbent et sont souvent sur la défensive. Ils travaillent d'une façon inconsistante et recherchent plutôt des défis extrascolaires. (Kieboom, 2015)

### Profil 5 : élèves à haut potentiel présentant des troubles

Ces élèves présentent soit des troubles d'apprentissage soit des troubles affectifs. C'est dans cette catégorie que l'on va retrouver davantage des HP qui sont victimes d'anxiété sévère. Ils préfèrent ne pas aller au bout des tâches pour éviter l'échec qu'ils craignent, et sont souvent découragés, frustrés ou désespérés. (Lubart, 2006) Leurs

résultats aux tests de QI indiquent un profil hétérogène, sur les différentes parties d'un test QI, ils obtiennent des résultats très divergents. (Kieboom, 2015)

Nous traiterons des enfants présentant des troubles et des enfants en échec scolaire dans des sous-chapitres à venir.

#### Profil 6 : élèves autonomes

Ces élèves sont indépendants et autodidactes, ils se servent bien du système scolaire et ils consultent des ressources variées librement et avec plaisir. A l'opposé des élèves du profil 1, les élèves autonomes travaillent sans solliciter le retour de l'enseignant. (Kieboom, 2015) Ils se caractérisent par le goût du risque et une estime de soi très élevée, ils savent se critiquer tout aussi bien. Ils expriment sans problème leurs sentiments, leurs besoins et leurs objectifs. Leur intégration sociale est excellente. (Lubart, 2006)

##### 1.2.2.3.5. Typologie des HP : Aptitude verbale ou aptitude spatiale

Au vu de la thématique de notre travail, nous chercherons à compléter la typologie précédente par la distinction entre les HP à aptitude dominante verbale et ceux à aptitude dominante spatiale. Ces notions ont été présentées dans les années 50 par la psychologue américaine Thelma Thurstone. (Lubart, 2006)

L'aptitude verbale est définie comme étant la capacité à comprendre des idées exprimées par des mots et à traiter des informations de nature verbale d'une façon efficace. C'est à l'aide de tâches de vocabulaire comme la découverte de synonymes ou à partir de compléments de phrases que l'on mesure cette aptitude. (Lubart, 2006)

Les personnes dont l'aptitude dominante est l'aptitude spatiale ont la capacité de se représenter des objets dans deux ou trois dimensions, c'est-à-dire d'imaginer comment un objet apparaîtrait lorsqu'il aura subi une rotation. « Cette aptitude englobe à la fois la capacité à manipuler visuellement des objets ou à traiter des informations visuelles et la capacité à comprendre des relations entre des objets ou des ensembles d'objets. » (Lubart, 2006, p.46)

Il est important de prendre en compte ce contraste pour s'assurer de ne pas négliger un élève HP parce qu'il possède un type d'apprentissage différent de celui que l'on évalue. Par exemple, pour former son échantillon d'enfants surdoués pour son étude, Terman a utilisé des tests où le poids du facteur verbal était très important (comme le Stanford-Binet). Il a ainsi exclu de son échantillon deux personnages,

William Shockley et Luis Alvarez, qui ont plus tard obtenu le Prix Nobel de Physique. (Lubart, 2006)

#### 1.2.2.3.6. Des HP en difficultés scolaires

Contrairement à ce que l'on pourrait penser, les hautes potentialités n'excluent pas les difficultés ou l'échec scolaire. En effet, il ne serait pas du tout correct d'avancer que le haut potentiel garantit le succès scolaire.

La première cause des difficultés scolaires (voire l'échec) est celle des troubles de l'apprentissage. Dans certains cas, on peut observer la coexistence d'un don et d'un trouble d'apprentissage. Le HPI peut présenter des troubles du langage écrit (dyslexie, dysorthographe), des troubles du langage oral, des troubles de la coordination, des troubles anxieux, etc. Il s'agit d'élèves doublement exceptionnels. (Loureiro, 2012)

Une deuxième cause serait l'incapacité du système éducatif à inclure et intégrer ces jeunes dans le processus d'apprentissage. Les particularités des JHP peuvent être une force mais ils peuvent, dans un contexte scolaire peu flexible, devenir une faiblesse. Il peut paraître paradoxal que les JHP ne soient pas nécessairement les meilleurs élèves, ni les plus attentifs. (Enseignement.be, 2013) « En effet, les acquisitions qui leur sont proposées ne satisfont pas leur soif d'apprendre. Ils doivent dès lors s'adapter à un rythme qui n'est pas le leur. Ils vont être peu motivés, agités et inattentifs. » (Loureiro, 2012, p.25)

Finalement, l'aspect du comportement d'autrui vis-à-vis du jeune peut avoir les difficultés scolaires ou même l'échec scolaire comme conséquences. Le JHP peut rencontrer des difficultés d'intégration sociale, faire face à l'incompréhension de la part de ses pairs, à la solitude, à l'isolation ou même à du harcèlement. (Loureiro, 2012)

#### 1.2.2.3.7. HP et troubles psychologiques comme le TDA/H

Le trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité (TDA/H) se manifeste principalement par un degré élevé de distractibilité ainsi qu'une difficulté prononcée à se concentrer et à réguler son attention, à hiérarchiser et à planifier des tâches. Ce trouble se caractérise aussi par une impulsivité émotionnelle et comportementale. Chez certaines personnes HPI sans TDA/H, on retrouve une partie de la symptomatologie du TDA/H qui serait réactionnelle à un ennui dans le contexte scolaire (distractibilité, agitation, impulsivité). (Liratni, 2018) C'est pourquoi, le HP est susceptible d'être considéré comme ayant TDA/H au lieu d'être diagnostiqué HP.

Ceci ne veut pas dire que les HP ne peuvent pas être diagnostiqués avec TDA/H - le haut potentiel intellectuel peut s'associer à des troubles mentaux. Néanmoins, aucune étude n'avance que le diagnostic « haut potentiel » constitue un facteur risque de TDA/H. En effet, il n'y a pas de lien entre le TDA/H et l'intelligence de l'enfant, qu'elle soit haute ou basse. « Le HPI peut s'associer au trouble déficitaire de l'attention, mais il n'y a pas davantage de TDA/H dans une population à haut QI que dans la population normale. » (Liratni, 2018, str. 307)

Cela dit, les chercheurs concèdent que la présence d'un haut potentiel pourrait aggraver certains troubles (par une rapidité d'apprentissage de cercles vicieux par exemple). En parallèle, de bonnes aptitudes intellectuelles comme le raisonnement ou la métacognition peuvent être une aide considérable dans le cadre de la thérapie comportementale. (Liratni, 2018)

Par ailleurs, d'aucuns diront que l'hyperactivité et l'inattention à l'école sont un trait d'identification de HP. Nicolas Gauvrit met en avance l'idée que le problème d'échantillonnage que nous avons déjà évoqué est ici particulièrement significatif. « Il est en effet évident que les enfants HP particulièrement agités sont plus facilement repérés que les autres. Dans l'institution scolaire, ils seront plus souvent orientés vers le psychologue, qui pourra détecter leur surdon. » (Gauvrit, 2014, p.73) De là viennent les fausses implications que les HP sont forcément hyperactifs et qu'ils ont généralement des troubles déficitaires de l'attention.

#### 1.2.2.4. Synthèse : identification

Il existe toute une série de listes, grilles et questionnaires destinés aux enseignants pour pouvoir repérer des traits de hauts potentiels chez un élève. Bien que des listes de comportements et de traits de personnalité puissent aider les enseignants à prendre connaissance du phénomène de haut potentiel, certaines listes sont issues de la littérature non-scientifique, basées uniquement sur des témoignages ou des données faussées. Il faut donc être vigilant et ne pas considérer ces listes comme étant totalement exactes ou exhaustives. Nous avons présenté précédemment pourquoi des traits tels que la créativité, l'hypersensibilité ou le sens de l'humour ne figurent pas forcément dans tous les profils HP avec la même intensité. Nous avons aussi montré que ces facultés stéréotypées ne sont pas à être considérées comme étant des traits véritables de haut potentiel comme le font croire plusieurs publications non-scientifiques, puisque ces facultés ne sont pas liées statistiquement avec le HP et l'un n'est pas conséquence de l'autre. (Gauvrit, 2014)

Dans le but de la prise en compte de la variabilité individuelle entre les HP, nous avons présenté les six profils scolaires comme les distinguent Betts et Kercher. Les bons élèves et les autodidactes assurés, les provocateurs et les discrets, les agressifs et les angoissés ... En effet, supposer l'existence d'une personnalité type de HP n'est pas tout à fait juste. Ceci est aussi la raison pourquoi la majorité des études de haut potentiel se basent uniquement sur les tests d'intelligence pour définir le HP.

Tout compte fait, l'identification de haut potentiel n'est pas facile. De plus, lorsque l'élève HP fait face à des difficultés, il met en place des mécanismes d'adaptation ou de défense en fonction de son histoire personnelle et scolaire et de son environnement familial ou scolaire. Il peut par exemple essayer de cacher son potentiel dans le but de mieux s'intégrer dans un groupe. (Louis & Ramond, 2013)

Malgré tout, une fois le haut potentiel soupçonné par l'enseignant, les spécialistes peuvent effectuer un diagnostic officiel par le biais d'un examen approfondi. L'identification de hauts potentiels permet aux enseignants de prendre en compte les spécificités de l'élève et de proposer des solutions éducatives mieux adaptées à ses besoins en reconnaissant tout autant ses forces autant que ses faiblesses. (Enseignement.be, 2013)

Les forces possibles d'un élève à haut potentiel linguistique comprennent par exemple la vitesse de compréhension des structures grammaticales d'une langue

étrangère ainsi que la sensibilité à la métalinguistique et à la sémantique. En fonction de sa personnalité, l'élève HP doué en langues peut présenter de la facilité à communiquer dans la langue étrangère à l'oral ou à l'écrit. En fonction de ses intérêts et de son environnement, son vocabulaire serait très riche et comprendrait des jeux de mots, des métaphores ou des expressions figées dont l'élève tirerait davantage de plaisir. (NÚV, 2018)

## 2. Accompagnement des élèves HP au sein d'une classe hétérogène

Ce chapitre comprend trois parties. Premièrement, nous justifierons l'intérêt d'un accompagnement spécialisé pour les élèves HP et nous nous intéresserons aux possibilités de gérer l'hétérogénéité. Nous clôturerons cette première partie par un survol de la législation tchèque qui concerne l'enseignement des élèves HP, notamment le décret n.27/2016. Deuxièmement, nous traiterons le concept de la différenciation pédagogique en détaillant les possibilités variées de différenciation des éléments du cursus. Nous discuterons leurs avantages et inconvénients et proposerons des exemples d'accompagnement concrets pour les élèves HP basés sur les principes de différenciation abordés. La troisième partie sera consacrée aux divers conseils méthodologiques que nous proposerons pour l'accompagnement des élèves HP en difficulté. Il s'agira notamment de conseils méthodologiques pour aider les élèves à mieux réussir leur apprentissage et de conseils visant à améliorer leur estime de soi et leurs relations au sein de la classe et avec le professeur.

### 2.1. Le besoin d'accompagner les élèves HP et de gérer l'hétérogénéité

#### 2.1.1. Intérêt d'un accompagnement spécialisé des HP

Le plus souvent, les élèves à haut potentiel sont moins prioritaires aux yeux des enseignants que les élèves qui ont du mal à suivre. L'enseignant adapte spontanément le travail pour ses élèves en difficulté, mais l'adaptation adéquate du travail scolaire pour les élèves HP reste moins intuitive. (Perrodin-Carlen, 2015) Le haut potentiel des élèves est souvent négligé tant que tout va relativement sans problème pour eux en classe. Cependant, les élèves HP ont des besoins éducatifs spécifiques et doivent être pris en charge. Travailler avec des élèves HP est un aspect très exigeant mais malgré tout très important du métier d'enseignant. Si le potentiel des élèves HP n'est pas développé, il peut s'en suivre des conséquences qui se manifesteront à trois niveaux : celui de l'élève HP, celui de la classe qui l'accueille et enfin, au niveau de la société dans son ensemble.

Un élève qui n'est pas suffisamment stimulé en classe peut développer un comportement perturbateur. (Brasseur & Cuche, 2017) « Un enfant HP qui s'ennuie, ou qui n'a pas envie d'écouter pour la énième fois la répétition d'un concept qu'il a largement saisi dès la première explication, va se laisser emporter par ses rêveries, être parfois amené à faire le clown ou à distraire les autres, va refuser de refaire des exercices qu'il estimera avoir déjà réussis, (...) » (Perrodin-Carlen, 2015, p.47) Ne pas

accorder d'attention aux élèves HP ainsi que le fait de négliger leur prise en charge, pourraient donc donner lieu à nombre de problèmes en classe, et à perturber l'équilibre de celle-ci ; ceci contribuerait bien-sûr à saper les efforts de l'enseignant, et il est donc évident qu'il est primordial de prévenir de telles situations.

Certes, parler de l'ennui en classe est délicat pour les élèves et leurs parents : ils ne souhaitent pas remettre en question les compétences de l'enseignant ou le discréditer. « Le haut potentiel nouvellement diagnostiqué d'un élève peut déstabiliser l'enseignant, qui se demande pourquoi il n'a pas su détecter sa surdouance. Il ne sait plus comment gérer la présence de l'élève HP dans sa classe. Il peut craindre que l'élève ne remette en question son autorité et qu'il se considère désormais comme supérieur à ses camarades. » (Perrodin-Carlen, 2015, p.78) Pourtant, ne pas communiquer ce problème à l'enseignant et ne pas prendre les mesures nécessaires pourrait mener à une frustration intellectuelle de l'élève et à son désinvestissement, ou encore à son décrochage scolaire dans le pire des cas. Dans ce genre de situations, l'élève HP se retrouve à attendre indéfiniment des camarades, qui à ses yeux progressent à un rythme beaucoup trop lent. Certains élèves vont même imaginer que leurs camarades vont moins vite intentionnellement, étant donné qu'ils n'arrivent pas à imaginer que les concepts étudiés ne soient pas totalement évidents pour quiconque n'arriverait pas à les appréhender. Un élève traversant une pareille situation est victime d'un ennui suffisamment profond pour engendrer une véritable souffrance psychologique, puisque l'élève a constamment l'impression de gaspiller son temps et se retrouve frustré et malmené par son sentiment d'impuissance. (Perrodin-Carlen, 2015) « Les tâches qui 'sous-exploitent' les capacités intellectuelles produisent pour l'enfant des sensations aussi déplaisantes que celle qui les 'dépassent'. » (Perrodin-Carlen, 2015, p.77)

L'ennui profond et la frustration intellectuelle sont pour les élèves HP des sources de souffrance intérieure auxquelles s'ajoutent, pendant l'adolescence : le manque de motivation, d'organisation, l'incapacité d'établir des stratégies pour étudier, ... ; heureusement, nombre de ces problèmes peuvent être prévenus de façon satisfaisante grâce à un accompagnement adapté, entrepris suffisamment tôt. (Brasseur & Cuche, 2017)

Ce deuxième chapitre trouve donc tout son intérêt, puisque les difficultés rencontrées par ces élèves peuvent dégénérer graduellement jusqu'à causer à minima une perte pour la société, à cause d'un haut potentiel inexploité. Il s'en suit donc

naturellement que les enseignants devraient prendre conscience de l'investissement pour l'avenir que représente l'accompagnement des élèves à haut potentiel.

### 2.1.2. Comment faire face à l'hétérogénéité des classes d'aujourd'hui ?

Auparavant, l'enseignant était celui qui parlait, qui expliquait, qui indiquait les opérations à effectuer et l'ordre de leur exécution. Aujourd'hui, les paroles de l'enseignant ne suffisent plus pour provoquer les apprentissages. « Le changement des conditions de l'enseignement et l'évolution des conceptions sur l'apprentissage entraînent nécessairement une modification des comportements pédagogiques. » (Grandguillot, 1993, p. 90) Un bon nombre de méthodes nouvelles a été envisagé, le rôle de l'enseignant a changé. Il s'agit désormais de proposer des situations éducatives qui font la relation entre l'élève et les objets de savoir. L'enseignant assume le rôle de médiateur, il privilégiera la guidance au lieu du guidage : il met en place les conditions d'un fonctionnement autonome de l'élève, pour que celui-ci en tire des procédures et connaissances transférables. Cet accent mis sur l'autonomie et sur les capacités individuelles de chacun est au cœur de l'enseignement dans les classes hétérogènes dans lesquelles l'activité de l'ensemble des élèves aurait plus tendance à être neutralisée sinon paralysée par la diversité des niveaux et des attitudes. (Grandguillot, 1993)

Dans une classe hétérogène, il est rare que les élèves constituent un interlocuteur commun réceptifs aux paroles de l'enseignant. (Grandguillot, 1993) On a commencé à se poser la question de s'il fallait vraiment que tous les élèves réussissent les mêmes études, apprennent la même chose, en même temps, de la même façon avec les mêmes résultats. « Les enseignants pensent être justes envers leurs élèves lorsqu'ils exigent le même travail en même temps et de toute la classe, alors que ce faisant ils ne tiennent pas compte des caractéristiques et talents individuels de chacun. En effet, ce qui est stimulant pour l'un ne l'est pas forcément pour l'autre. » (Perrodin-Carlen, 2015, p. 84) Pour réagir à une classe dans laquelle chaque étudiant apprend différemment et a des qualités et besoins différents, on a opté pour plusieurs solutions qui découlent généralement du concept d'individualisation et de différenciation à l'école. (Vališová, 2007) Nous consacrerons une section à cette idée par la suite.

### 2.1.3. Vers une méthode d'accompagnement des élèves HP

Face aux élèves à haut potentiel, les enseignants ne se sentent pas toujours en mesure de répondre à leurs besoins. Les mesures pédagogiques spécifiques sont parfois vues comme étant difficiles à planifier ou à intégrer dans l'enseignement et comme étant, à un certain degré, au-delà des responsabilités des enseignants. Pourtant, « Bon nombre d'enseignants appliquent ou connaissent toute une série de mesures qu'ils peuvent déjà utiliser dans leur classe sans forcément passer par un changement radical de leur manière d'enseigner. » (Brasseur & Cuche, 2017, p. 188) La qualité et le seuil de la prise en charge des élèves HP dépend donc largement de la motivation et de l'intérêt porté à ce sujet par chaque enseignant. En effet, son attitude et sa personnalité influencent de façon prononcée l'épanouissement et les performances des élèves HP. Le rôle principal de l'enseignant face aux élèves HP est de reconnaître leurs besoins, de mettre en valeur leurs acquis, de les encourager à en développer des nouvelles, cela malgré le risque de sortir de cadre des objectifs fixés par le programme scolaire. (Perrodin-Carlen, 2015) « Le message que l'enseignant transmet ainsi est qu'il reconnaît leur avance et qu'il tient à ce que tous les élèves continuent d'apprendre dans ses cours. » (Perrodin-Carlen, 2015, p. 85)

Une fois que l'enseignant identifie et accepte l'élève à haut potentiel, il devient ensuite question de savoir quelle approche, quel méthodes et stratégies il faudrait appliquer pour accompagner au mieux les élèves HP. Même s'il n'existe pas une forme d'enseignement adaptée aux élèves HP dans l'absolu, certaines formes de pédagogies davantage orientées vers la différenciation des apprentissages semblent répondre à plusieurs de leurs besoins et appliquer des mesures pédagogiques qui sont favorables à leur développement. (Brasseur & Cuche, 2017)

Cependant, il est important de noter, que les élèves HP présentent des profils et des manières d'apprendre aussi variées que leurs homologues et il n'existe aucun courant qui puisse convenir à l'ensemble des élèves HP. « Certains jeunes sont incapables de travailler en groupe. D'autres sont perdus si on leur demande de travailler seul, spécialement s'ils manquent de méthode de travail. D'autre encore souhaitent seulement apprendre plus vite, mais pas forcément différemment. » (Brasseur & Cuche, 2017, p. 179) Il conviendra donc toujours de rechercher, en partenariat avec le jeune, l'école et sa famille, la solution la plus adaptée au profil d'apprenant et aux besoins spécifiques de l'élève. (Brasseur & Cuche, 2017)

Ainsi, bien que la différenciation pédagogique se démarque parmi d'autres stratégies éducatives, elle n'est pas considérée comme étant la solution exclusive de l'enseignement des élèves HP. « Il a été supposé que la structure du potentiel cognitif surdoué nécessitât un programme différencié et que le contenu de l'éducation devait s'aligner sur cette structure. (...) Cependant, la création d'un programme différencié repose sur une connaissance partielle et sur l'expérience de travail avec les surdoués, qui ne forment pas pour l'instant une théorie complète de l'éducation surdouée. » (Hříbková, 2009, p. 183)

#### 2.1.4. La législation concernant l'enseignement des élèves HP

Il nous semble ici pertinent d'examiner sommairement quelques documents importants qui sont étroitement liés à la problématique de l'enseignement des élèves à haut potentiel en République tchèque. Mentionnons d'abord Le Livre blanc : l'intitulé national pour le développement de l'éducation en République tchèque. Publié en 2001, le Livre Blanc demande que l'on mette en place un système complexe d'accompagnement des élèves à haut potentiel. Une année plus tard, la problématique des élèves à haut potentiel est mise au même niveau d'importance que l'accompagnement des élèves à besoins éducatifs spécifiques par un document intitulé l'Intention d'éducation à long terme et développement du système éducatif de la République tchèque. En 2005, le décret n.73 sur l'Éducation des enfants, des élèves et des étudiants ayant des besoins éducatifs spéciaux et des enfants, des élèves et des étudiants à haut potentiel, a vu le jour. Ce décret contient des propositions et des obligations concernant les mesures de soutien à l'éducation des élèves à haut potentiel et leur Plan éducatif individualisé (IVP). (Hříbková, 2009) Ces aménagements raisonnables<sup>1</sup> sont repris par le décret n.27/2016 qui a remplacé le décret n.73/2005 en 2016 et qui a introduit quelques modifications au sujet de l'accompagnement des élèves à besoins spécifiques et des élèves surdoués. Ce nouveau décret est aujourd'hui en vigueur. (MŠMT, 2016) Ci-après quelques informations provenant de ce décret :

Les mesures de soutien des élèves HP incluent : l'utilisation de méthodes et de stratégies d'enseignement adaptés, l'utilisation de matériel didactique spécial, la mise à disposition de services de psychopédagogie ou toute autre organisation de l'éducation prenant en compte les besoins éducatifs de ces élèves. Les principaux aménagements raisonnables sont donc d'ordre pédagogique, matériel et/ou organisationnel. Ces

---

<sup>1</sup> Terme utilisé en Belgique francophone

aménagements font l'objet d'un Plan éducatif individualisé (IVP). Le « IVP » est basé sur le programme d'enseignement de l'école en question et sur les conclusions de l'examen psychologique. Il s'agit d'un document qui engage, visant à garantir les besoins éducatifs de l'élève. Le « IVP » doit comprendre entre autres : les conclusions des examens psychologiques décrivant plus en détail le type de haut potentiel de l'élève ainsi que ses besoins en matière d'éducation, des informations sur l'adaptation du contenu de l'éducation de l'élève, sur la modification des méthodes et des formes d'enseignement, sur les méthodes d'évaluation de l'élève, ainsi que la liste du matériel didactique recommandé. Selon le décret, l'école est tenue de rassembler les conditions nécessaires permettant de maximiser le développement du potentiel de chaque élève, y compris l'élève surdoué. L'école est également tenue d'employer les aménagements raisonnables en fonction des besoins éducatifs individuels des élèves pour soutenir leur potentiel. (MŠMT, 2016)

Les aménagements raisonnables peuvent engendrer une augmentation des ressources financières pour l'éducation de l'élève à partir du budget du ministère de l'Éducation. Un élève HP peut également bénéficier de l'aide d'un assistant pédagogique. (Machů, 2016)

In fine, le principe fondamental qui devrait être appliqué dans le cadre de l'accompagnement des élèves HP est que toute décision devrait être prise dans le meilleur intérêt de l'enfant, sans négliger sa santé mentale, bien évidemment. Cet axe devrait guider autant les enseignants que les parents dans leur prise de décisions, quelles que soient les situations, surtout dans les cas où la loi ne permet pas de systématiser l'approche. (RVP, 2016)

## 2.2. La différenciation et l'individualisation

Dans ce chapitre, nous présenterons d'abord le concept de la différenciation avec ses principes de base. Nous détaillerons ensuite les diverses possibilités de différenciation des éléments du cursus, notamment du contenu. Nous proposerons aussi des exemples concrets d'accompagnement d'élèves HP dans une classe hétérogène.

### 2.2.1. La terminologie et définition de la différenciation

#### 2.2.1.1. Différenciation pédagogique et pédagogie différenciée

Lorsqu'il s'agit de différenciation, on peut rencontrer deux termes : celui de « différenciation pédagogique » et celui de « pédagogie différenciée ». Certains auteurs pensent que l'on ne devrait pas confondre les deux termes. « Différenciation pédagogique suggère la mobilisation d'une diversité de méthodologies disponibles, afin d'optimiser les prises de décision des enseignants. » (Feyfant, 2008, p. 10) Il s'agit donc d'une approche qui propose de faire varier les outils parmi une multitude d'options pédagogique disponibles, l'une après l'autre. Tandis que « la pédagogie différenciée est une forme de pédagogie qui vient à la suite d'autres méthodes (...) et peut être remplacée par le mode suivant. » (Feyfant, 2008, p. 10)

Bien que cette distinction semble raisonnable, d'autres auteurs rejettent le terme de « pédagogie différenciée » en faveur de « différenciation pédagogique ». Le terme de « pédagogie différenciée », avancent-ils, tend à faire croire qu'il y aurait, paradoxalement, une seule réponse à la diversité vécue par les enseignants dans leurs classes : « la » pédagogie différenciée. (Hubert, 1999) La définition de la pédagogie différenciée que nous venons de citer est ensuite contestée par l'affirmation qu'« il n'y a pas une seule pédagogie différenciée car toutes les réponses pédagogiques ne peuvent qu'être différenciées, dans un travail quotidien. » (Hubert, 1999, p. 53)

D'autres auteurs encore ont choisi d'utiliser les deux termes comme synonymes, par exemple sur la page web « Enseignement.be » (Enseignement.be) Dans notre travail, nous allons utiliser le terme « Différenciation pédagogique » ou tout simplement « Différenciation » dont nous allons proposer une définition par la suite.

#### 2.2.1.2. Différenciation, individualisation et personnalisation

Nous souhaitons encore éclairer les différents termes de différenciation, individualisation et personnalisation qui peuvent tous être employés en parlant de la prise en charge d'une classe hétérogène.

La différenciation est un mode d'organisation pédagogique qui consiste en la modification des pratiques et des activités proposées en fonction des besoins spécifiques des élèves au sein d'une classe hétérogène. (Brasseur & Cuche, 2017) La différenciation « met en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves puissent travailler selon leurs propres itinéraires d'appropriation tout en restant dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et savoir-faire communs exigés. » (Prezmycki, 2008, p. 45) L'enseignant va ainsi alterner l'enseignement frontal et le travail en groupes ou le travail individuel, voire individualisé. Nous allons examiner les définitions plus complexes et les principes détaillés de la différenciation pédagogique ci-après.

L'individualisation a été conçue comme une différenciation « totale » suite à la massification de l'enseignement. (Vališová, 2007) « L'enseignant, ne pouvant être disponible pour tous les élèves, se résout à les faire travailler individuellement, à partir d'un matériel pédagogique adapté. » (Feyfant, 2008, p. 9) L'individualisation est un mode d'organisation pédagogique dans lequel l'élève travaille en autonomie en fonction de ses capacités, de ses acquis et de ses besoins. Il a pendant ce temps à sa disposition un plan de travail, des consignes et peut faire appel à l'enseignant. (IFÉ, 2010) L'individualisation permet à l'élève d'effectuer un choix temporel et thématique dans son travail et de travailler sur un outil de son choix, à son propre rythme. (Feyfant, 2008)

L'individualisation est parfois critiquée, notamment comme étant contraire à la socialisation de l'enfant ; d'autres avancent par contre, que le travail individuel, suivi par une mise en commun peut au contraire contribuer à une meilleure intégration sociale, lorsqu'il aboutit à une discussion. Cependant, l'individualisation risque aussi, selon certains, la stigmatisation de l'élève ou l'approfondissement des différences et des inégalités. Dans le cas de l'enseignement de langues étrangères, l'individualisation a encore un autre désavantage : la langue s'apprend en interaction avec les autres, en stimulation entre pairs et en rapport entre groupe et individu. L'enseignement individualisé réduirait l'apprentissage d'une langue à une simple interaction avec un ordinateur, dans le meilleur des cas. (Feyfant, 2008)

La personnalisation est considérée comme un processus : à l'aide des situations éducatives on vise le développement de la personnalité et de l'identité de l'élève. (IFÉ, 2010) Il s'agit de valoriser ses expériences acquises et ses points forts, de connaître ses

points faibles, de développer ses compétences et sa confiance en lui et de respecter ses choix individuels de parcours de formation. L'apprentissage personnalisé vient compléter l'acquisition partagée de connaissances et compétences. (Feyfant, 2008)

En d'autres termes, « La différenciation et l'individualisation sont des modes d'organisation pédagogiques permettant la mise en œuvre du processus de personnalisation. » (IFÉ, 2010, p. 6)

### 2.2.1.3. Qu'est-ce que la différenciation

Les points de vue sur le concept de la différenciation varient d'un expert à l'autre, mais tous ont un point commun : la différenciation pédagogique met l'élève au cœur de l'apprentissage et favorise ainsi l'épanouissement de chacun à l'école. (Edu.gov.on.ca) On s'intéresse à l'élève dans sa globalité : sa cognition, son caractère, sa motivation, ... On s'aperçoit ainsi que chaque élève est différent : si celui-ci est supposé être au centre de l'apprentissage et que l'on veut que chaque élève progresse, il devient difficile d'enseigner à un groupe d'élèves avec la même méthode et avec le même rythme. (Vališová, 2007) « La différenciation pédagogique permet à tous les élèves, quels que soient leurs acquis, leurs intérêts et leurs modes d'apprentissage, de progresser à leur niveau et selon leurs rythmes individuels. » (Perrodin-Carlen, 2015, p. 100)

La différenciation peut être définie comme « une démarche qui met en œuvre un ensemble diversifié de moyens d'enseignement et d'apprentissage pour permettre à des élèves d'âges, d'origines, d'aptitudes et de savoir-faire hétérogènes d'atteindre par des voies différentes des objectifs communs et, ultimement, la réussite éducative. » (Edu.gov.on.ca, p. 15) Il s'agit d'une approche pensée, réfléchie qui demeure capable de s'adapter aux besoins variés et changeants des élèves avec le but de faire progresser chaque élève sans renoncer au souci de la collectivité : on ne vise pas l'aboutissement à un enseignement individualisé. (Edu.gov.on.ca)

Pratiquer la différenciation pédagogique revient à organiser la classe de façon à ce que chaque élève puisse apprendre dans les conditions qui lui conviennent le mieux, et à mettre en œuvre des dispositifs pour traiter les difficultés des élèves et ainsi les aider pour mieux atteindre les objectifs d'enseignement. (Edu.gov.on.ca) « Différencier, c'est différencier les parcours et non les objectifs à atteindre ». (Feyfant, 2008, p. 5) Cependant, le but de la différenciation n'est pas forcément de réduire les écarts entre les élèves de la classe. (Perrodin-Carlen, 2015)

### 2.2.1.3.1. Principes de la différenciation

Il y a plusieurs façons de différencier son enseignement, cependant, toutes sont soumises à deux principes de base : le principe du cursus maîtrisé et le principe du progrès continu.

Selon le principe du cursus maîtrisé, chaque élève doit avoir la possibilité d'atteindre les objectifs éducatifs et de maîtriser les acquis essentiels en suivant un cheminement qui soit adapté à ses capacités, à son style d'apprentissage et ses besoins éducatifs. (Vališová, 2007) « Dans un groupe hétérogène, le trajet est commun mais les itinéraires sont différents. » (Grandguillot, 1993, str. 106) « L'enseignant vise que tous et toutes les élèves comprennent les apprentissages essentiels, mais à l'aide de différents défis pour combler des champs d'intérêt variés. » (Edu.gov.on.ca, p. 17)

Le principe du progrès continu de l'apprentissage assure que chaque élève intègre toujours des connaissances nouvelles afin de réaliser tout ce qu'il peut accomplir à un moment donné dans des conditions données. Ainsi, un élève HP ne devrait pas avoir à attendre que ses camarades de classe puissent passer à des tâches plus avancées ou à perdre du temps à répéter des tâches déjà maîtrisées. (Vališová, 2007) « Dans un groupe très diversifié, l'éventail des niveaux et des profils est trop large pour que l'on puisse s'appuyer sur une moyenne ; il convient d'utiliser d'autres stratégies qui permettent à chacun de travailler et à progresser à partir du niveau qui est le sien. » (Grandguillot, 1993, p. 60)

Ces deux principes peuvent être remplis de nombreuses manières que nous traiterons dans le sous-chapitre prochain.

La différenciation pédagogique comporte encore de nombreux principes, caractéristiques et suggestions à suivre, dont voici quelques exemples : L'enseignant met en place un milieu d'apprentissage où les forces de chacun sont appréciées et où chacun bénéficie des forces des autres. L'enseignant évalue de façon continue, l'évaluation ayant pour but d'améliorer les performances de l'élève plutôt que de mettre en évidence ses faiblesses. L'enseignant effectue des choix pédagogiques qui répondent aux champs d'intérêt des élèves et à leurs préférences pour le travail individuel ou en équipe. L'enseignant utilise des ressources de complexité variable et qui procurent différents points d'entrée dans l'apprentissage, visant à répondre aux styles cognitifs différents de ses élèves. L'enseignant doit chercher à demeurer flexible et viser l'harmonie de la classe en optimisant l'individualité de chacun. (Edu.gov.on.ca)

Il se peut que la différenciation pédagogique soit aperçue comme étant difficile voire non-réalisable ou encore utopique. La différenciation « peut faire peur si elle sous-entend que le professeur consciencieux, prenant en compte la particularité de chacun de ses élèves, doit imaginer et construire autant de supports de travail que d'élèves. » (Grandguillot, 1993, p. 82) Or, ce n'est pas le cas. Il serait bien évidemment impossible de différencier l'enseignement en tout temps de façon aussi détaillée, surtout si l'effectif de la classe est élevé. Il s'agit plutôt de tenir compte de l'hétérogénéité de ses élèves en proposant, par moments, des tâches suffisamment complexes et vastes où chacun choisit une activité particulière selon ses capacités et ses intérêts. (Perrodin-Carlen, 2015)

Il y a, en effet, plusieurs façons d'intégrer l'enseignement différencié dans son enseignement. Il est envisageable de présenter des choix aux élèves sur le plan du contenu ou des produits visés, ainsi que d'ajuster l'évaluation et l'environnement d'apprentissage. (Edu.gov.on.ca) Il est tout autant possible de modifier le processus, c'est-à-dire de varier les moyens, les activités, et les stratégies d'enseignements ; ou encore de différencier les structures en proposant des regroupements divers et des classes spécialisées. (Feyfant, 2008)

La partie suivante du présent travail aura pour but de détailler les possibilités de différenciation des éléments du cursus pour mieux accompagner les élèves à haut potentiel dans une classe hétérogène.

## 2.2.2. La différenciation du cursus scolaire pour les élèves HP

Les élèves HP ont des besoins éducatifs spécifiques, auxquels l'enseignant doit répondre en réunissant les conditions appropriées. La différenciation pédagogique tente de relever ce défi à l'aide de l'ajustement du cursus pour les élèves. Celui-ci met en jeu un changement qualitatif et quantitatif de toutes les composantes du programme éducatif. (Machû, 2016) Comme montré précédemment, la différenciation pédagogique touche au contenu, au processus, aux productions, à l'environnement de l'apprentissage et à l'évaluation.

### 2.2.2.1. La différenciation du contenu

La différenciation du contenu répond à la question « Que vais-je enseigner ? ». Elle constitue un changement de cursus qualitatif sous forme d'enrichissement et d'approfondissement, ou quantitatif sous forme d'accélération. (Machû, 2016) Ces mesures visent à susciter l'intérêt de l'élève et permettent de répondre à ses besoins. (Brasseur & Cuche, 2017) « Cette différenciation est fondamentale dans une optique où le temps est limité et où les élèves nous arrivent avec un bagage fort différent. » (Edu.gov.on.ca, p. 26)

#### 2.2.2.1.1. Enrichissement et approfondissement

L'élève HP arrive souvent à terminer son travail plus tôt que les autres. Il n'est pas rare que l'enseignant, pour éviter que l'élève s'ennuie ou perturbe les autres, lui propose des exercices supplémentaires sans pour autant avoir modifié leur qualité : les activités restent au même niveau de difficulté. Ce phénomène est parfois appelé « l'enrichissement horizontal ». (Machû, 2016) Généralement, l'élève HP n'apprécie pas cette solution et le comprend quelques fois comme punition. « Il traîne alors pour terminer son travail en même temps que ses camarades et accumule les fautes d'inattention par manque d'investissement. » (Perrodin-Carlen, 2015, p. 84)

Pour satisfaire au besoin en termes de stimulations intellectuelles, l'enseignant devrait plutôt opter pour des activités d'enrichissement vertical ou bien d'approfondissement. En terminologie tchèque ces deux formes sont rassemblées en un seul terme : enrichissement. (Hříbková, 2009) Cependant, nous suivons la terminologie francophone en distinguant les deux termes, puisqu'il existe quelques différences entre les deux approches que nous jugeons intéressantes d'aborder ci-après.

Ce qu'ils ont en commun, pourtant, c'est qu'ils modifient le travail scolaire des élèves HP de sorte que le thème traité en classe soit maîtrisé par celui-ci soit plus en

profondeur soit dans une plus grande étendue et que ce travail soit effectué pendant que les autres traitent le même thème dans les limites prévues du cursus. Il est d'ailleurs conseillé que le travail soit en lien explicite avec le sujet enseigné en classe au même moment : les connaissances et compétences acquises pendant ce travail nécessitent d'être contextualisées. (Hříbková, 2009) Ces activités de dépassement visent entre autres à développer le potentiel de l'élève et son autonomie, à soutenir sa curiosité et à promouvoir la pensée créatrice, les compétences en résolution de problèmes ainsi que la métacognition. (Machů, 2016) Ce sont surtout les élèves de type « chercheur » qui apprécient les variantes de l'enrichissement et de l'approfondissement au sein de leur classe d'origine au lieu de la séparation dans des classes ou écoles spécialisées. (Hříbková, 2009)

Il est important que l'élève soit évalué dans le travail supplémentaire qu'il accomplit. Les activités de dépassement étant vues comme un travail hors programme, les enseignants n'accordent parfois pas suffisamment d'attention à l'évaluation de ce travail. Or, il est essentiel que l'élève reçoive un feedback sur son travail accompli, « afin d'éviter qu'il ne le considère comme une activité 'd'occupation' et sans intérêt. » (Brasseur & Cuche, 2017, p. 115) L'évaluation, elle aussi, peut être soumise à la différenciation, cf. ci-dessous.

Ces stratégies de différenciation du contenu sont respectueuses des principes de la pédagogie d'inclusion. (Machů, 2016) Cette intégration au sein d'une classe hétérogène permet d'éduquer les élèves dans des conditions de l'environnement social réel. (Hříbková, 2009) Un autre avantage est que l'élève apprend des concepts ainsi que des connaissances qui ne sont pas inscrites dans le programme scolaire ce qui permet à l'élève HP « de ne pas empiéter sur les matières qui seront vues dans les années suivantes. Il peut ainsi rester motivé sans pour autant investir d'autres matières que celles qui sont en lien avec le programme. » (Brasseur & Cuche, 2017, p. 187)

D'une part, l'enrichissement et l'approfondissement sont très populaires auprès des enseignants parce qu'ils offrent un large panel d'options et permettent à l'enseignant de se plonger dans la thématique enseignée d'une façon plus créative tout en partageant sa passion pour la matière avec l'élève d'une façon plus prononcée. D'autre part, ces activités exigent de l'enseignant plus de temps en préparation et en évaluation et augmentent la responsabilité de l'enseignant pour le développement de l'élève en question. (Hříbková, 2009)

Les principes qui constituent l'enrichissement et l'approfondissement concernent non seulement le contenu mais se manifestent aussi dans la différenciation d'autres éléments du cursus scolaire tel que le processus ou l'environnement dont nous traiterons par la suite. (Machû, 2016)

Avant d'examiner plus en détail les notions d'approfondissement et d'enrichissement, il nous semble encore important de mettre l'accent sur le fait que toute activité de dépassement devrait être envisagée comme récompense non pas comme un travail supplémentaire obligatoire. L'élève n'est pas obligé d'aller plus loin que le cursus prévu et l'enseignant ne devrait pas le pousser à faire plus que les autres pour développer son potentiel coûte que coûte au risque d'engendrer de la répulsion envers le travail scolaire. Alors, une fois le travail obligatoire réalisé, l'élève peut tout à fait choisir de se reposer, de dessiner, de lire ou de s'adonner à des activités ludiques à condition que celles-ci ne perturbent pas les autres, en préférant évidemment des activités qui soient en lien avec la matière, comme par exemple des mots croisés ou la lecture d'une nouvelle en langue enseignée.

### Approfondissement

L'approfondissement est une mesure pédagogique qui consiste à proposer aux élèves HP des défis à leur niveau à l'aide de situations d'apprentissage plus complexes. Il invite l'élève à aller plus loin, à dépasser les objectifs fixés par le programme et à acquérir une plus grande maîtrise du sujet traité en classe en lui proposant des tâches plus complexes. (Brasseur & Cuche, 2017)

A ce sujet, Grandguillot constate une légère distinction entre les notions de complexité et celle de difficulté : « Le devoir le plus complexe est simple pour celui qui sait, alors que l'exercice le plus simple est complexe pour celui qui ne sait pas. C'est le seuil de maîtrise et d'entraînement qui ferait la différence entre ces deux niveaux. (...) tous les travaux qui font appel à des stratégies de résolution sont complexes à des degrés divers. » (Grandguillot, 1993, p. 115) Le degré de la complexité est défini entre autres par la quantité de connaissances à combiner et le nombre de procédures en jeu. Par exemple, un exercice à trous en orthographe et un exercice d'entraînement dont le but est de faire acquérir une règle et manipuler cette connaissance, est à distinguer d'une tâche complexe telle que la reformulation d'un énoncé, qui exige plusieurs connaissances et combine plusieurs opérations. (Grandguillot, 1993)

La mémorisation ou l'application d'une règle ou d'une notion sont des activités plutôt simples, peu coûteuses intellectuellement et donc suscitent l'intérêt des élèves HP moins que les tâches plus complexes comme la synthèse ou la création. (Brasseur & Cuche, 2017) Ainsi, pendant que ses camarades de classe effectuent des exercices d'entraînement nécessaires pour bien saisir le sens des mots, l'élève HP ayant maîtrisé cette tâche répétitive, peut faire des recherches en étymologie des mots et des expressions traités, ou bien établir une liste des synonymes ou explorer le champ lexical de certains mots en utilisant le dictionnaire.

Lors de la création et de l'attribution de tâches d'approfondissement, il est généralement recommandé d'utiliser la taxonomie des objectifs cognitifs du psychologue américain Benjamin S. Bloom qui décrit six niveaux de raisonnement, du plus simple au plus complexe. (Machû, 2016) On visera à proposer aux élèves HP des situations d'apprentissage qui se situent dans le niveau supérieur de la taxonomie. (Brasseur & Cuche, 2017) Ces tâches plus complexes ne sont pas, bien évidemment, réservées aux élèves HP, et devraient être proposées, si le temps le permet, à tous les élèves. Voici une brève présentation de la taxonomie selon Perrodin-Carlen (2015) à laquelle nous ajoutons des exemples de l'enseignement des langues :

Le premier degré dans la taxonomie et l'acquisition des connaissances : l'élève mémorise, récite par cœur, apprend à indiquer un phénomène. Dans le cas de l'enseignement des langues il peut s'agir de l'acquisition des formes du passé composé. Le deuxième degré réside dans la compréhension d'une notion : il peut s'agir, par exemple, de la reformulation d'une définition de cette notion. Le troisième degré de la taxonomie de Bloom invite les élèves à transférer leurs connaissances acquises d'un contexte à un autre. Dans l'enseignement des langues, les élèves peuvent par exemple reproduire une conversation adaptée à partir de celle qui figure dans leur livre d'élève. Le quatrième degré cherche à faire en sorte que les élèves sachent établir des catégories au sein d'un ensemble et ainsi démontrer qu'ils ont compris sa structure. En langues, il s'agirait par exemple de positionner, au sens de la concordance des temps, le passé composé parmi d'autres temps. Au cinquième degré, les élèves sont censés établir des liens parmi des connaissances acquises, de combiner des sources, de transformer les prérequis en une production propre. Ici, l'enseignant en langue étrangère peut recourir à une production écrite qui fait réutiliser le vocabulaire, la grammaire et la stylistique vus en classe. Finalement, le sixième degré propose aux élèves d'évaluer, de juger la valeur

d'une information, de donner leurs opinions en fonctions de normes, d'argumenter et de défendre leurs points de vue. Une recommandation raisonnée d'un livre ou d'un restaurant peut faire l'objet de cette dernière tâche pendant un cours de langue.

Il peut parfois s'avérer difficile pour un enseignant de trouver une activité suffisamment complexe pour intéresser l'élève HP, mais qui reste réalisable pour l'élève. « Les attentes inadéquates des personnes impliquées dans l'éducation de ces jeunes (...) peuvent avoir un impact négatif sur la réalisation scolaire. » (Brasseur & Cuche, 2017, p. 162) Si les attentes ne sont pas assez élevées, elles génèrent un environnement qui n'est pas suffisamment stimulant ; si elles sont démesurées, elles peuvent causer un sentiment de pression désagréable et une peur de l'échec chez certains élèves. (Brasseur & Cuche, 2017) Un environnement peu stimulant est autant un facteur de risque pour d'éventuels problèmes au niveau émotionnel ou comportemental que la congestion de stimuli. (Stuchlíková, 2007) Pour éviter les attentes inadéquates, avant de proposer une activité de dépassement, un test préalable permet à l'enseignant d'évaluer les connaissances initiales de l'élève sur le sujet étudié et d'adapter l'activité d'approfondissement en fonction de ses résultats. (Perrodin-Carlen, 2015)

Les activités d'approfondissement ayant l'air plus amusantes que les activités provenant du bas de la taxonomie de Bloom, il peut arriver que les camarades de classe jalouent l'élève HP qui a l'opportunité de travailler sur quelque chose de plus créatif pendant qu'ils sont encore en phase d'acquisition des connaissances isolées. « Par souci d'équité et pour préserver la motivation de l'élève, l'enseignant peut exiger qu'il fasse les trois ou quatre exercices les plus difficiles. S'il a prouvé qu'il sait les résoudre sans fautes (...) on peut alors lui proposer des exercices d'un niveau plus exigeant. Ces derniers permettront à l'élève de mobiliser ses ressources, l'obligeront à réfléchir véritablement et lui donneront envie de s'investir pour se dépasser. » (Perrodin-Carlen, 2015, str. 84) Ainsi les autres élèves jugeront la situation plus « juste ». Par ailleurs, on peut se servir de cette même stratégie pour attribuer des devoirs à faire à la maison. (Perrodin-Carlen, 2015)

La différenciation au niveau du contenu des devoirs a également été reprise par Suchohradský, qui avance l'idée que l'élève devrait avoir la possibilité de choisir lui-même le contenu et l'étendue de son devoir, en restant bien sûr dans les limites du sujet abordé et du matériel utilisé, comme par exemple un cahier d'exercices. Chacun doit

rendre une copie avec des exercices ou des activités qu'il a travaillés à la maison, mais chaque élève est libre de choisir la quantité et la qualité des exercices : soit il choisit un nombre d'exercices simples pour consolider ses connaissances de base, soit il concentre ses efforts sur la résolution de quelques problèmes plus complexes. Il est intéressant de noter que cette manière de faire découle du concept de la pédagogie active. (Suchohradský, 2001)

### Enrichissement vertical

Certains élèves, selon leur profil et leur besoin d'autonomie, préfèrent s'investir dans des activités qui sortent du cadre du programme. (Brasseur & Cuche, 2017) L'enrichissement vertical permet à l'élève d'élargir la matière vue en cours. « Dès qu'il a acquis les compétences exigées, il peut consacrer du temps aux aspects qui ne seront pas abordés par l'enseignant ou s'investir d'une manière autonome dans un autre domaine qui l'intéresse. » (Perrodin-Carlen, 2015, str. 115) En attendant que ses camarades acquièrent des connaissances et compétences qu'il a déjà maîtrisées, l'élève peut ainsi avancer à son propre rythme dans son dossier de travail personnel en traitant la matière d'un nouveau point de vue. (Perrodin-Carlen, 2015)

En utilisant les mesures d'enrichissement, on ne gagne pas en profondeur dans telle ou telle thématique, comme c'est le cas pour les mesures d'approfondissement, mais on essaie d'aborder la problématique d'une perspective différente, d'explorer les aspects de la problématique qui ont été marginalisés par le cursus, d'utiliser ses connaissances pour en découvrir davantage. Les activités d'enrichissement ne devraient pourtant pas se borner à une simple accumulation de connaissances, elles doivent avoir pour but de stimuler le développement de la créativité à l'aide d'activités artistiques. Elles sont pensées pour soutenir la réalisation d'un projet personnel qui a du sens pour l'élève et qui peut ensuite être partagé avec la classe. (Brasseur & Cuche, 2017) Comme indiqué précédemment, il est préférable que ces projets et activités soient liés de façon explicite avec la matière traitée en cours et soient ainsi ancrés dans les apprentissages. (Machů, 2016) Cependant, il nous semble que dans l'enseignement de langues étrangères, n'importe quelle activité ou n'importe quel projet peut être enrichissant et faire progresser l'élève, tant que l'activité ou le projet est effectué dans la langue enseignée.

Ainsi, parmi les dispositifs d'enrichissement en enseignement de langues, l'on peut compter les projets de réflexion sur des problèmes de société ou les exposés en lien

avec le thème du chapitre enseigné en cours. (Brasseur & Cuche, 2017) Par exemple, lorsque l'on traite de l'environnement en classe, l'élève HP peut préparer, selon son âge, son niveau et ses intérêts, un exposé sur les éoliennes : leur histoire, leurs avantages et inconvénients, leurs mécanismes et fonctionnement, ... Ou encore, lorsque l'on traite de la francophonie, l'élève peut explorer de différents dialectes du français en contexte de l'histoire du terroir. Lorsqu'il est question en classe de travailler avec un texte que l'élève HP a largement compris et maîtrisé, il peut étudier les techniques de base de la traduction et préparer un petit exposé sommaire pour ses camarades de classe.

La littérature disponible sur l'enrichissement permet de constater que « l'enrichissement est clairement bénéfique, avec un effet modeste mais significatif. » (Gauvrit, 2014, p. 245) La différenciation du contenu à l'aide des mesures d'enrichissement peut être réalisée dans des classes hétérogènes, où les élèves travaillent seuls ou en groupe, ou bien elle peut avoir lieu dans des classes prévues à cet effet. (Gauvrit, 2014) Nous exposerons les différentes possibilités de regroupement ci-après.

Les tâches basées sur le principe d'enrichissement ne sont évidemment pas réservées aux élèves à haut potentiel. Du point de vue de la pédagogie inclusive, il serait inopportun que ce genre d'activités soient proposées uniquement aux élèves HP. De plus, une telle approche pourrait nuire à l'ambiance au sein de la classe. (Machû, 2016)

Nous venons d'examiner les mesures pédagogiques d'enrichissement et d'approfondissement dont l'une des idées centrales se base sur le fait que les élèves HP apprennent généralement plus rapidement que les autres et peuvent profiter du temps libre qui en résulte pour travailler sur d'autres activités plus stimulantes pour eux. « Une piste alternative vient de l'idée que, puisque les enfants précoces peuvent gagner du temps, ils peuvent aussi réaliser plus rapidement leur parcours scolaire. » (Gauvrit, 2014, p. 245) Dans la section suivante, nous chercherons donc à développer cette idée d'accélération.

#### 2.2.2.1.2. Accélération

Nombre d'élèves à haut potentiel rapportent de longs moments d'attente dans la classe qui deviennent une source d'ennui et de démotivation pour eux. Il serait donc rentable et utile d'un point de vue pédagogique de leur permettre d'avancer à leur rythme. L'accélération est une des stratégies de base de l'enseignement des élèves à haut potentiel. Elle consiste à réaliser soit une partie du programme scolaire soit l'ensemble du cursus à vitesse augmentée. (Brasseur & Cuche, 2017) Le but de l'accélération est de modifier le programme d'une ou de plusieurs, voire de toutes les matières de sorte que ces changements amènent au raccourcissement de la période de l'enseignement. (Machû, 2016) On distingue l'accélération intérieure et l'accélération extérieure.

Le premier type d'accélération a lieu au sein d'une classe et consiste en l'omission des exercices de révision, des tâches trop simples et des parties de la matière déjà maîtrisées. (Machû, 2016) L'accélération intérieure utilise la stratégie de compactage qui consiste « à aborder l'ensemble des connaissances et compétences d'une matière plus rapidement. » (Brasseur & Cuche, 2017, p. 188) Dans le cadre de l'accélération, il est possible de diminuer le temps consacré à l'entraînement répétitif et de proposer une évaluation des compétences et des connaissances visées en début de séquence : si la matière est déjà maîtrisée, l'enseignant pourra excuser l'élève des activités communes d'apprentissage ou d'application afin qu'il se focalise sur l'apprentissage proposé aux élèves plus âgés. (Brasseur & Cuche, 2017) L'accélération intérieure du programme est avantageuse puisqu'elle permet à l'élève HP de rester dans sa classe d'origine et d'éviter de multiples sauts de classe et des changements d'approches trop nombreux. L'accélération est considérée comme étant optimale pour l'éducation des élèves HP, surtout dans les matières dans lesquelles il est possible d'organiser logiquement la matière enseignée en étapes successives. Cependant, elle l'est moins dans le domaine des sciences humaines pour l'apprentissage desquelles les conditions préalables sont non seulement de nature cognitive mais également relatives à la maturité de la personnalité. (Hříbková, 2009) Pour assurer la bonne mise en place des mesures d'accélération interne, l'élève est tenu de ne pas déranger la classe pendant ses activités d'accélération et d'utiliser uniquement le temps mis à sa disposition pour travailler dessus. Pour qu'il n'y ait pas de malentendu dans la classe, l'enseignant devrait expliquer la démarche spécifique aux autres élèves et éventuellement aux parents. (Perrodin-Carlen, 2015)

Par le terme d'accélération extérieure on entend un changement dans l'organisation externe de l'enseignement, c'est-à-dire une entrée précoce dans l'enseignement primaire, un saut de classe, un cours plus avancé dans la même matière dans une classe de niveau supérieur, etc. L'accélération extérieure utilise la stratégie du télescopage qui vise la réduction du temps nécessaire pour la maîtrise de la matière en question. (Machů, 2016)

L'une des méthodes employées dans le cadre de l'accélération est le regroupement des élèves en fonction de leurs compétences et non de leur âge. Cette variante propose des regroupements au sein d'une classe ainsi que la création de groupes d'études spécifiques en parallèle ou en dehors de l'horaire principal. (MŠMT, 2006) Nous allons aborder le sujet du regroupement ci-après.

On a souvent recours à l'accélération – surtout extérieure – pendant les premières années de l'enseignement des élèves HP. Ensuite, vers l'âge de dix ans de l'élève, elle est délaissée en faveur de l'enrichissement et de l'approfondissement. Quelques principes d'accélération continuent d'être appliqués en combinaison avec les stratégies d'approfondissement ou d'enrichissement. (Hříbková, 2009)

### Le saut de classe

Nous souhaitons ici consacrer quelques paragraphes à la plus répandue et à la plus radicale des mesures d'accélération : celle du saut de classe. Le saut de classe « consiste à ne pas suivre l'ensemble d'une année scolaire pour rejoindre directement le niveau suivant » (Brasseur & Cuche, 2017, p. 188) Il devrait être effectué dans les premières années de la scolarité de l'élève. (Brasseur & Cuche, 2017) Selon Gauvrit, le saut de classe ne constitue pas une véritable mesure d'accélération, puisqu'il ne s'agit pas de parcourir le cursus scolaire à vitesse augmentée mais d'appauvrir le cursus d'une ou de plusieurs années. (Gauvrit, 2014)

Le saut de classe constitue, le plus souvent, la seule alternative proposée par l'école pour les élèves HP. Même s'il est loin d'être une solution universelle pour ces derniers, « le saut de classe est indispensable en l'absence de mesures pédagogiques de différenciation pour des raisons d'organisation ou de manque de ressources, ou si celles qui sont mises en œuvre sont insuffisantes ou si elles n'ont pas apporté une réponse appropriée aux besoins de l'élève. » (Perrodin-Carlen, 2015, p. 123)

La raison pour laquelle cette solution est la plus répandue parmi les écoles est qu'elle n'exige ni frais ni efforts de mise en place d'aménagements spécifiques tout en

offrant une manière de stimuler les élèves HP. La décision de faire sauter une classe à un élève est pourtant fréquemment vue comme controversée parmi les enseignants, les directions d'établissements et les parents qui sont parfois réfractaires à cette mesure radicale. (Brasseur & Cuche, 2017)

D'une part, le saut de classe permet de répondre aux besoins des élèves HP et de les confronter à de nouveaux défis. De plus, certains élèves HP ont tendance à s'entendre mieux avec des compagnons plus âgés car leurs niveaux de maturité sont plus proches. (Brasseur & Cuche, 2017) Enfin, sauter une ou deux classes se traduit en un accès plus rapide aux apprentissages supérieurs. L'élève HP garde ainsi son énergie et sa motivation et il a l'opportunité d'accomplir plus de choses dans son futur. (Gauvrit, 2014)

D'autre part, le saut de classe peut donner lieu à une certaine discontinuité dans le parcours de l'élève. « L'inquiétude principale est que cela l'affecte négativement socialement et émotionnellement : induction de difficultés dans ses relations aux autres, manque de maturité physique ou émotionnelle pour faire face aux stress de l'accélération, etc. » (Brasseur & Cuche, 2017, p. 190) De surcroît, pour certains élèves HP, l'effet de la stimulation intellectuelle dans la classe supérieure ne dure que quelques semaines, après lesquelles l'élève commence de nouveau à exiger, dans tous les cas, d'autres mesures de différenciation en classe afin d'éviter d'autres sauts de classe. (Perrodin-Carlen, 2015)

En conclusion, la décision de faire sauter une classe peut être une bonne solution dans certains cas à condition que cette décision passe par un processus d'estimation des avantages et des inconvénients pour l'élève en question, en tenant compte de ses besoins spécifiques. Parmi les éléments à prendre en considération se trouvent : le profil intellectuel de l'élève, les acquis scolaires et les moyens qu'il possède pour y arriver, sa motivation et son attitude face aux apprentissages, les domaines affectif et social, l'aspect physique de l'enfant, ... (Brasseur & Cuche, 2017) « De bonnes capacités émotionnelles et aptitudes pour entrer en relation avec les autres sont primordiales pour l'intégration de l'élève au sein de sa nouvelle classe. » (Brasseur & Cuche, 2017, p. 192) Ainsi, au vu des multiples aspects à considérer, il est évident que l'on ne peut affirmer que le saut de classe constituerait toujours une bonne solution. (Brasseur & Cuche, 2017)

D'ailleurs, il est tout à fait possible, que l'élève refuse de sauter une classe même s'il en a les capacités intellectuelles et la prédisposition psychique. Il se peut qu'il préfère rester dans sa classe d'origine et se contenter de ses activités d'approfondissement et d'enrichissement parce qu'il y trouve davantage d'intérêt ou parce que cela contribue à sa bonne estime de soi. Ou encore, l'ambiance de cette classe en particulier lui convient et il ne souhaite pas partir, ... les raisons peuvent être très variées.

#### 2.2.2.2. La différenciation du processus

La différenciation du processus répond à la question « Comment vais-je enseigner ? ». Elle fait référence à un changement des méthodes pédagogiques et des activités ainsi que des différentes formes organisationnelles. (Machû, 2016) Nous examinerons d'abord différentes méthodes pédagogiques tout en proposant quelques activités concrètes de différenciation du processus. Ensuite, nous aborderons le sujet des formes organisationnelles.

##### 2.2.2.2.1. Méthodes pédagogiques permettant la différenciation du processus

L'enseignement des élèves HP exige des méthodes pédagogiques qui prennent en compte les possibilités et les besoins de l'élève, qui sont respectueuses des spécificités du haut potentiel de l'élève et de son style d'apprentissage, des méthodes qui activent et motivent l'élève. (Zapletalová & Mrázková, 2014) On va ainsi préférer des méthodes d'enseignement qui valorisent la pratique par « résolution de problème » ou par « situation problème » au lieu de la méthode déductive, dite aussi démonstrative, qui est axée sur l'enseignant, ses actions et ses formulations.

La méthode inductive, par exemple, encourage les élèves à découvrir des structures et à tirer des conclusions à partir de leur propres observations et analyses. Quand on introduit les élèves à une énigme ou à un problème, les élèves commencent à se poser des questions, il se sentent concernés et s'impliquent plus activement dans la découverte des réponses. (Perrodin-Carlen, 2015) Ce type de méthodes est doublement avantageux. Non seulement il répond au besoin d'activation de l'élève HP, il permet aussi d'aborder un sujet dans une classe hétérogène d'une façon plus intrigante. « En langue dans le second cycle, les élèves ont déjà un bagage linguistique à utiliser et à enrichir. (...) C'est pour cette raison qu'il est utile de démarrer un nouveau sujet d'étude

par le point de ce que les élèves savent déjà, (...) de faire naître les questions auxquelles le cours apportera des réponses. » (Grandguillot, 1993, p. 63)

La différenciation du processus peut se servir également des méthodes d'activation. Celles-ci soutiennent, entre autres, la motivation, l'indépendance et l'autonomie, la créativité et l'imagination, le développement de la pensée critique et d'autres niveaux de réflexion supérieurs qui conviennent au développement du haut potentiel. Le processus de l'acquisition des connaissances est rendu plus actif : les objectifs éducatifs sont atteints principalement à travers les activités d'apprentissage des élèves ; celles-ci sont typiques en ce qu'elles n'imposent pas de « plafond » à la qualité de leur solution. Le niveau d'investissement dans l'activité et ses produits dépendent de l'élève. (Machû, 2016)

Un exemple d'activité reposant sur cette méthode serait cette activité de compréhension de texte, de communication orale et d'argumentation : L'élève reçoit un texte, il le relit le nombre de fois qui lui convient, et il en choisit, selon ses propres critères, l'idée qui l'intéresse. Dans un tableau, il note cette idée, reformulée ou telle qu'elle est, selon ses capacités. Il note encore une explication concernant pourquoi il a choisi cette idée, et ajoute éventuellement tout autre commentaire. Il présente ce qu'il a noté dans un groupe ou devant la classe. Une deuxième variante de la même activité suggèrerait encore une troisième colonne dans le tableau. Les notes de tout le monde circulent et les camarades de classe y ajoutent leur propres commentaires et opinions au sujet des idées des autres jusqu'à ce que ses notes lui soient rendues. La méthode donne lieu à nouveau à une présentation et à une discussion. (Machû, 2016)

Une autre stratégie de différenciation du processus est l'apprentissage par projet. « L'apprentissage par projets est une approche stimulante, à tous les niveaux scolaires et pour tous les élèves : elle permet d'exploiter leurs connaissances et leurs compétences, fait appel à leur créativité et donne du sens à leurs apprentissages. » (Perrodin-Carlen, 2015, str. 106) Comme exemple concret de projet en cours de langue étrangère, nous citerons la réalisation d'un recueil de nouvelles. La rédaction d'une nouvelle sur un thème abordé en cours permet l'appropriation du vocabulaire en question. En plus, elle fait intervenir les connaissances concernant la description de personnages et d'évènements et elle oblige à utiliser certains temps verbaux. Ce projet peut être conçu soit comme projet personnel d'un élève HP, soit comme projet pour la classe entière. « Pour les élèves, le moteur de cette activité est le désir de voir leur nouvelle figurer

dans le recueil collectif (...) Un projet de réalisation destiné à être exposé à l'extérieur de la classe et mobilisant du point de vue de la reconnaissance sociale. » (Grandguillot, 1993, str. 59)

L'enseignant peut également choisir d'inclure la méthode d'apprentissage par les pairs suivant l'idée de Comenius « qui enseigne aux autres, s'enseigne soi-même ». (Zapletalová & Mrázková, 2014) L'élève joue le rôle de tuteur dans la classe, c'est l'occasion pour lui de valoriser et partager ses connaissances et d'acquérir de nouvelles compétences de synthèse et de présentation à travers l'essai-erreur ainsi que ses compétences de communication et de leadership. Cette méthode pourrait également avoir des avantages d'ordre relationnel : l'élève développe son esprit d'entraide et se construit ainsi de bonnes relations dans la classe. De plus, cette méthode pédagogique est bénéfique pour les élèves qui, à travers d'autres explications que celle de l'enseignant peuvent arriver à mieux comprendre les notions abordées. Enfin, observer son élève donner une explication et aider ses pairs peut également amener l'enseignant à se poser des questions sur ses propres méthodes d'enseignement et éventuellement de les adapter par la suite. (Zenaidi, 2010) Toutefois, il faut être vigilant à ce que cette méthode ne cause pas la stagnation de l'élève qui répète et réexplique ce qu'il a déjà maîtrisé au lieu de progresser. De plus, la méthode d'apprentissage par pairs ne doit pas être surutilisée, c'est-à-dire plus que deux heures par semaine, selon le Ministère de l'éducation, afin que l'élève HP ne se retrouve pas socialement exclu du collectif en reprenant le rôle d'enseignant. Bien entendu, la participation de l'élève doit être bénévole. (MŠMT, 2006) « Il convient en outre de veiller à ce que le tutorat entre pairs soit alterné ou réciproque, pour éviter toute relation de dépendance. » (Feyfant, 2008, p.3) L'instauration de cette méthode dépend aussi des relations interpersonnelles qui dominent au sein de la classe en question.

Nous présenterons ensuite un exemple d'application de l'apprentissage par paires dans une classe hétérogène, envisagé par Grandguillot. Il s'agit d'une activité sous forme d'atelier d'analyse d'erreurs qui est censé aider les élèves d'une classe hétérogène à trouver, en dialogue avec ses pairs, la cause de leurs erreurs et la solution correcte. Pendant l'atelier d'analyse d'erreurs, les élèves forment un groupe de deux : un élève qui a, par exemple, du mal à appliquer une certaine règle, et un détective qui ne fait jamais ce type d'erreurs. Le détective interroge l'autre pour remonter jusqu'à la source de la logique défectueuse derrière l'erreur de l'élève. Le rôle du professeur est de

contrôler la démarche des détectives ainsi que les explications et conseils qu'ils donnent à leurs camarades. (Grandguillot) Grandguillot a décrit l'expérience avec cette méthode comme suit : « Je suis étonnée à chaque fois de la bonne volonté de chacun, les détectives prennent à cœur leur mission et rivalisent pour obtenir les informations éclairantes. (...) Évidemment, le miracle n'a pas toujours lieu, mais je vois se développer une dédramatisation des erreurs, un refus de fatalisme, (...) une sorte de curiosité pour comprendre comment chacun raisonne. » (Grandguillot, 1993, str. 72) Elle ajoute que la conduite de l'apprentissage par pairs est délicate et nécessite de bons rapports au sein de la classe. Il faut également s'assurer que les élèves comprennent l'intérêt de cette activité. La différenciation dans cette activité repose sur le fait que chacun s'entraîne là où il en a besoin, une multitude de problèmes différents sont en train d'être réglés au cours d'une seule séance. (Grandguillot, 1993)

Complétons la liste non exhaustive des méthodes pédagogiques utilisées en différenciation du processus en disant que certains enseignants optent aussi, par moments, pour des méthodes de mise en scène et de discussion, entre autres, pour compenser les éventuels problèmes de personnalité des élèves. Quelle que soit la différenciation de méthode choisie, il est recommandé de n'appliquer que d'une façon limitée les activités qui insistent sur la compétitivité car ces activités favorisent l'apprentissage en surface, démotivent les élèves lents et préparent le terrain pour des phénomènes socio-pathologiques dans une classe hétérogène. (Machû, 2016)

Il nous semble encore intéressant de mentionner, qu'il existe des systèmes pédagogiques entiers formés sur la base des principes de différenciation et d'individualisation du processus. Citons ici au moins le premier système de différenciation pédagogique qui a été créé par H. Parkhurst à partir des idées de J. Dewey : le Plan Dalton. Cette méthode se base sur l'autonomie prononcée des élèves. Ils découvrent la matière eux-mêmes, par leurs propres méthodes, selon un contrat d'apprentissage ; l'enseignant vient en aide et contrôle le travail. Ce sont les élèves qui décident de l'ordre des tâches et du rythme suivant lequel ils les exécuteront. Ils prennent ainsi la responsabilité de leur propre apprentissage. (Vališová, 2007)

#### 2.2.2.2.2. Le regroupement et les formes organisationnelles

En classe hétérogène, les conditions de la transmission et de l'acquisition des savoirs ne sont pas très favorables pour que tous les élèves entrent en apprentissage. (Grandguillot) Pour réduire la variabilité d'une classe, la différenciation peut se traduire également par des regroupements d'élèves. (Feyfant, 2008) On distingue trois niveaux pour ce type de différenciation : La différenciation au niveau des écoles, au sein d'une école et à l'intérieur d'une classe. (Vališová, 2007) On applique ainsi soit la séparation des élèves, soit leur intégration, soit une combinaison des deux approches. La séparation se base sur l'idée qu'il est mieux pour chaque élève « trop différent » de fréquenter une école ou une classe plus adaptée ou plus spécialisée. L'intégration, en revanche, donne à un tel élève la possibilité de rester dans son école et dans sa classe d'origine tout en bénéficiant d'un traitement adapté. (Hříbková, 2009) Enfin, l'approche « combinée » consiste en la participation à deux structures pédagogiques : « d'une part un groupe hétérogène de référence, la classe où se pratique la pédagogie diversifiée, où s'effectuent les brassages, d'autre part des regroupements temporaires sur des objectifs spécifiques au sein desquels les élèves pourront travailler autrement. » (Grandguillot, 1993, str. 28)

La différenciation au niveau des écoles consiste en un regroupement permanent d'élèves dans un établissement spécialisé. Pour les élèves HP en République tchèque, il s'agit par exemple de l'établissement de l'enseignement secondaire : Mensa gymnázium. Il faut prendre en compte que des établissements de ce type sont souvent assez coûteux, ce qui représente un obstacle pour des élèves HP issus de familles dont ne disposant pas de suffisamment de moyens. Des écoles de ce type peuvent donc être vues comme étant élitistes. (Brasseur & Cuche, 2017)

Cette méthode séparative a une alternative qui consiste à proposer des classes réservées aux élèves à haut potentiel au sein d'un établissement non spécialisé. Qu'il s'agisse d'un regroupement en écoles spécialisées ou d'un regroupement en classes composées uniquement d'élèves HP, la séparation à long terme a plusieurs points faibles. On la critique notamment du point de vue de la capacité des élèves de s'intégrer dans la société puisqu'ils sont coupés de la diversité que l'on rencontre dans des établissements non spécialisés. Ensuite, dans des classes et établissements uniquement composés d'élèves HP, ceux-ci peuvent ressentir un réel stress de performance. (Brasseur & Cuche, 2017) Si l'on compare l'expérience scolaire des élèves HP

scolarisés en classe homogène et en classe hétérogène avec des aménagements, on constate que l'estime de soi chez les élèves scolarisés en classe hétérogène est meilleure que chez ceux scolarisés en classe composée uniquement par des HP. Cependant, la classe homogène semble mieux répondre aux problèmes comme l'ennui ou le rythme parfois trop lent. (Courtinat & Leonardis, 2010) Pourtant, « les jeunes scolarisés dans des classes hétérogènes semblent (...) avoir de meilleurs rapports avec leur enseignant alors qu'on pourrait penser que des enseignants « spécialisés » seraient plus à l'écoute que leurs collègues. » (Brasseur & Cuche, 2017, p. 177) En outre, comme présenté précédemment, l'homogénéité des classes ainsi organisées n'est qu'une illusion : étant donné que les HP sont tous différents, il n'existe pas d'enseignement unique qui puisse convenir à l'ensemble de cette population. (Brasseur & Cuche, 2017) Enfin, il faut comprendre que n'importe quelle école ne peut satisfaire totalement à toutes les exigences et à tous les intérêts des élèves HP. (Kocurová, 2019)

La différenciation au sein de l'école peut se faire de plusieurs façons. Certaines classes peuvent être basées sur un critère quantitatif comme les notes, le QI ou la performance scolaire de l'élève ; ou sur un critère qualitatif comme sa motivation ou ses objectifs et plans pour le futur. Soit les élèves sont classés de façon permanente et pour tous les cours, auquel cas on parlerait de séparation, dont un exemple serait de choisir de s'orienter selon une branche d'études au secondaire ; soit les élèves ne sont regroupés que pour quelques cours précis et, dans ce cas, on aura opté pour l'alternative combinée. Cette deuxième option est souvent utilisée dans l'enseignement de langues étrangères, par exemple à Gymnázium Český Krumlov. Ces classes ont tendance à être encore un peu plus homogènes puisque le critère de sélection ne concerne qu'un seul cours. Si l'on choisit d'appliquer le critère qualitatif, on peut offrir aux élèves des cours au choix ; comme par exemple des cours de conversation ou de littérature de la langue en question ainsi que des cours au sujet de l'histoire des pays où l'on parle cette langue. Si le critère de sélection est de nature quantitative, les élèves présentant un haut potentiel dans le domaine verbal sont mis ensembles pour les cours de langue. (Vališová, 2007) « Une idée assez naturelle est de regrouper les bons élèves d'une discipline (...) dans une classe spécifique, et les élèves plus faibles dans une autre classe. En réduisant ainsi la variation des vitesses de compréhension des enfants, on permet la mise en place de leçons mieux adaptées. » (Gauvrit, 2014, p. 242)

La mise en groupe spéciale permet aux élèves HP de rencontrer d'autres élèves qui sont comme eux, qui font face à des défis similaires dans leurs vies et pendant leur scolarisation, et qui fonctionnent comme eux dans certains autres aspects. Ceci peut être motivant et soulageant d'un point de vue d'appartenance à un groupe. A force de rencontrer d'autres HP, ils apprennent à exprimer leurs propres sentiments et à comprendre leur propre fonctionnement. Dans une classe qui rassemble uniquement des élèves à haut potentiel, les travaux de groupe ont plus de sens pour un élève HP, puisque les membres du groupe ont tous un niveau élevé dans le domaine. Ils ont donc là l'opportunité d'une réelle coopération et ils développent également leurs aptitudes sociales. (Perrodin-Carlen, 2015)

Un nombre d'études a été réalisé pour déterminer en quoi le regroupement en classe de niveau est profitable aux élèves HP. « Les résultats sont parfois divergents (...). Cependant, il ressort de l'ensemble une conclusion relativement consensuelle : pour les meilleurs élèves, et notamment les élèves surdoués, les classes de niveau sont plutôt bénéfiques – mais ne présentent toutefois qu'un maigre avantage. » (Gauvrit, 2014, p. 243) En ce qui concerne le niveau de connaissances scolaires, le regroupement par niveau a des effets négatifs pour tous les autres élèves, toutefois, l'estime de soi « a tendance à être plus élevée chez les élèves moyens ou faibles lorsque les classes de niveau sont mises en place et plutôt moindre chez les meilleurs élèves. » (Gauvrit, 2014, p. 243) Dans l'étude de Preckel, les élèves HP ont signalé une diminution de leur estime de soi lors du regroupement en classes pour les surdoués. Ceci exigerait la mise en œuvre d'interventions visant à contrebalancer l'effet négatif de l'exposition à un groupe de référence à capacité élevée. Son étude a également confirmé l'hypothèse selon laquelle les classes pour les élèves HP offrent des défis de niveau plus approprié et aboutissent à une diminution du niveau d'ennui scolaire des élèves HP. (Preckel & al., 2010)

Concernant les résultats scolaires, il faut tenir compte du fait que même dans les classes qui regroupent uniquement des élèves HP, la règle de la courbe de Gauss est toujours applicable. « De toutes façons, quelle que soit la fourchette, l'échelonnage des notes respecte toujours la courbe de Gauss (...) : même si on réunit dans une même division les meilleurs sujets des classes antérieures. » (Grandguillot, 1993, p. 84)

Le dernier type de regroupement que nous allons examiner est la différenciation par groupes formés au sein d'une classe : le regroupement intraclasse. Il s'agit de

diviser les élèves, pour une partie du cours, en groupes qui suivraient un programme adapté ou travailleraient sur une activité différente.

L'organisation traditionnelle d'un lieu d'enseignement frontal n'offre pas de conditions favorables à la différenciation pédagogique, elle freine la mobilité de l'enseignant qui tente de stimuler en permanence l'activité de chacun. (Grandguillot, 1993) L'enseignement frontal est donc souvent alterné avec l'enseignement en groupes « qui peuvent être constitués en fonction du niveau de connaissances antérieures, des tâches à accomplir ou des intérêts communs des élèves. » (Perrodin-Carlen, 2015, p. 105) Néanmoins, l'appartenance à une classe et l'enseignement collectif gardent toute leur importance. (Feyfant, 2008) Ce type de regroupement donne des résultats encourageants, quoique modestes. (Gauvrit, 2014)

La nature du critère à utiliser pour regrouper et répartir des élèves demeure une question centrale. Cette forme de différenciation serait moins stigmatisante et peut-être même plus efficace si elle avait lieu en groupes formés selon les besoins et/ou intérêts des élèves au lieu de groupes de niveau. (Feyfant, 2008) En effet, la construction des groupes constitue toujours un point d'organisation plutôt délicat. « Travailler en équipe est devenu une formule incantatoire qui irrite les plus indépendants d'entre nous par ce qu'elle suggère la soumission à l'avis du plus grand nombre ; il s'agit là plutôt de faire équipe au sens sportif du terme, de se sentir solidaire en cas de difficulté, de s'épauler : on peut collaborer tout en respectant la personnalité de chacun et l'hétérogénéité de l'équipe ! » (Grandguillot, 1993, pp. 141-142) Il serait inexact d'affirmer que tous les élèves HP préfèrent travailler seuls, beaucoup d'entre eux apprécient le travail en groupe. Il est important d'empêcher les paresseux de se laisser entraîner par les actifs, chacun doit avoir un rôle explicite dans le groupe et est tenu responsable pour sa mission. (Perrodin-Carlen, 2015)

La gestion de la mise en groupe représente un problème majeur pour les enseignants et elle exige une expertise pédagogique et didactique au niveau individuel ainsi que collectif. En tout cas, « On est très loin de pouvoir proposer des situations d'apprentissage différentes chaque fois que ce serait pertinent. » (Feyfant, 2008) Une partie de cette tâche peut être assurée par un éducateur spécialisé ou par un assistant pédagogique. Celui-ci est tenu de posséder un certificat d'enseignement spécialisé. (Hříbková, 2009)

Les trois niveaux de regroupement que nous venons d'examiner sont confrontés à plusieurs problèmes d'ordre technique comme par exemple la question du critère de sélection qu'il faut choisir, définir et diagnostiquer, d'ordre organisationnel et logistique, mais aussi d'ordre sociopolitique. (Vališová, 2007)

Nous souhaitons par la suite présenter une activité concrète qui repose sur l'idée de la différenciation intraclasse : le travail à la carte. Pendant cette activité les élèves forment d'abord des groupes mixtes d'un point de vue intellectuel, de trois à cinq personnes. Chaque groupe obtient le même dossier avec les mêmes textes et activités qui forment une unité thématique. Chaque membre du groupe choisit ou reçoit un texte ou sujet de cet ensemble en fonction de son niveau. Ces textes ou sujets sont numérotés. De nouveaux groupes sont formés à partir de ces numéros, pour ainsi obtenir des « groupes d'experts » plus homogènes qui travaillent ensemble sur les mêmes tâches. Bien entendu, l'enseignant ne dit pas aux élèves, qu'ils ont été regroupés selon leur niveau et qu'ils travaillent chacun sur une tâche qualitativement différente. Ils préparent le texte selon les consignes de manière à pouvoir transmettre le contenu à d'autres élèves. Les experts reviennent ensuite dans leurs groupes d'origine, où ils initient les autres aux problèmes qu'ils ont étudiés, suite à quoi la mise en commun peut avoir lieu à l'échelle de la classe. (Machů, 2016) L'intérêt du travail à la carte est que le regroupement est plus homogène sans pour autant être stigmatisant.

### 2.2.2.3. La différenciation de l'environnement

L'environnement de l'apprentissage influence les performances des élèves. La différenciation de l'environnement répond à la question « Où et à l'aide de quoi vais-je enseigner ? ». Elle comprend donc à la fois l'ajustement du matériel et de l'espace. (Machů, 2016)

La différenciation pédagogique de l'environnement devrait refléter l'existence d'une multitude de styles de gestion et d'intégration d'information. Les enseignants ont instinctivement tendance à favoriser le style d'apprentissage qui domine dans leur propre profil, à savoir le profil auditif, visuel ou kinesthésique, et à négliger les autres. En proposant des moyens d'apprentissage diversifiés, ils peuvent toucher plus efficacement l'ensemble de leurs élèves, sans oublier les élèves doublement exceptionnels qui exigent des outils et un matériel adaptés. (Perrodin-Carlen, 2015)

L'élève devrait avoir l'opportunité de se servir de supports variables : des manuels scolaires, des enregistrements audio ou vidéo, etc. Il existe quelques manuels scolaires

spécialisées pour les élèves HP de primaire : en République tchèque, il s'agit notamment des manuels de mathématiques « Matematika pro bystré a nadané žáky » et des manuels de la série « Koumák » qui contiennent entre autres, des exercices de langue tchèque. Pour d'autres domaines, on peut également retrouver un nombre de fiches de travail adaptées aux élèves HP sur internet. (Šnajdrová & Čavojská, 2017)

Les manuels peuvent être complétés par du matériel supplémentaire selon les préférences de l'élève : documentaires, discours et débats politiques, autres enregistrements audio ou vidéo, lectures variées, jeux, chansons, devinettes, dessins, journaux, sites internet, applications, ... Le but est de créer un lien entre le style cognitif de l'élève et le style d'enseignement, et d'offrir une variété d'options tout au long de l'année scolaire, fournissant ainsi suffisamment de stimuli pour développer le potentiel de l'élève. (Vališová, 2007)

En ce qui concerne l'ajustement d'espace, les élèves HP peuvent bénéficier d'un coin spécialisé dans la classe pour ne pas déranger ou capter l'attention des autres élèves. La classe peut être équipée d'une petite bibliothèque et d'un ordinateur qui soient accessibles pour toute recherche supplémentaire. (Perrodin-Carlen, 2015)

#### 2.2.2.4. La différenciation des produits

La différenciation des produits constitue une partie indispensable du cursus différencié. Il s'agit d'une modification qualitative ou quantitative des moyens par lesquels les élèves montrent leurs connaissances et compétences acquises. Le principe fondamental est l'adéquation des produits et des potentiels et besoins éducatifs des élèves. (Machů, 2016)

La production d'un élève est une réponse personnelle à la matière enseignée. Donner à l'élève occasionnellement l'opportunité de choisir le type de production qui souligne ses forces et répond à ses champs d'intérêt favorise la réussite de tous les élèves. (Edu.gov.on.ca) Par exemple, si un élève HP qui est censé démontrer les fruits de ses activités d'approfondissement ou d'enrichissement ne se sent pas à l'aise avec une présentation devant la classe, l'enseignant peut lui proposer de commencer d'abord avec une forme de présentation différente, comme un document illustré ou un panneau explicatif et de progresser vers une présentation orale le long de l'année à mesure qu'il gagne en confiance. (Perrodin-Carlen, 2015) A l'inverse, un élève atteint des troubles de dysorthographe peut opter pour une présentation orale ou une vidéo plutôt que d'écrire un article.

Nous donnerons ensuite quelques exemples de produits différents que l'on peut rencontrer pendant des cours de langue étrangère. Ils varient en complexité et en degré d'expertise et répondent aux différents objectifs pédagogiques de la taxonomie de Bloom : un tableau de synthèse ou de comparaison, une carte mentale, une bande-dessinée, une page de dictionnaire illustré, un article de magazine ou de journal, une lettre, une scène de théâtre, une critique ou une recommandation d'un restaurant ou d'un film, la création d'un site internet, ... Imaginons qu'un groupe d'élèves soient censés acquérir du vocabulaire à utiliser au restaurant. Un élève peut choisir de créer une page de dictionnaire illustré, deux autres peuvent réaliser et jouer une scène de théâtre intitulée « Au restaurant ». L'objectif est le même, les produits sont différents.

Nous souhaitons ici développer l'idée de la carte mentale. « La carte mentale, ou carte heuristique, est un schéma arborescent qui permet de représenter visuellement des idées et donne une vue synthétique d'un sujet complexe. » (Perrodin-Carlen, 2015, p. 111) La carte mentale peut être utilisée par l'enseignant pour présenter le cadre d'un problème qu'il explique, cependant, elle est plus efficace quand c'est l'élève lui-même qui la crée « à sa façon, avec ses propres associations de mots et d'images. Une telle carte lui permet de dépasser la représentation linéaire de l'information et de visualiser ses idées. » (Perrodin-Carlen, 2015, p. 111)

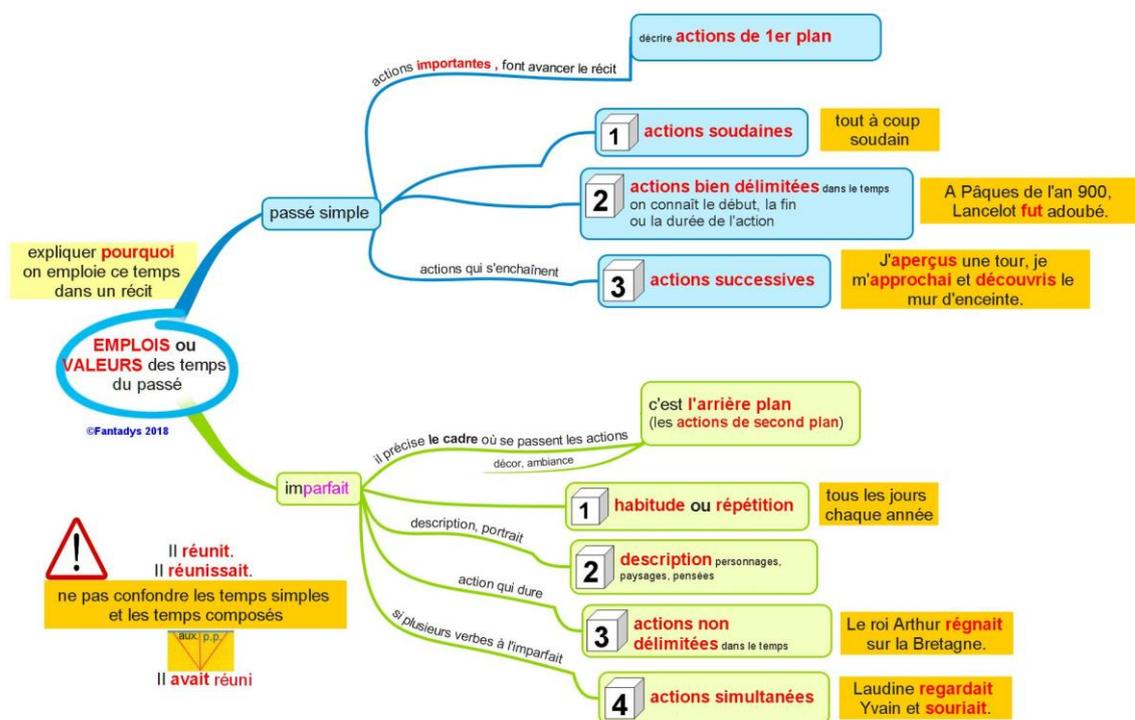


Image 1 : Exemple de carte mentale utilisé en FLE (Fantadys.com, 2018)

La carte mentale est un des moyens que l'élève utilisera pour s'approprier le contenu et sa structure. Son élaboration l'encourage à participer activement à la synthèse d'une notion ou d'un thème en question, il est obligé de réfléchir sur les éléments qui constituent le sujet et de les relier. (Machû, 2016)

#### 2.2.2.5. La différenciation de l'évaluation

La différenciation dans le domaine de l'évaluation offre un ajustement de la façon d'évaluer ainsi que de l'objet de l'évaluation : « Comment et que vais-je évaluer ? ». (Machû, 2016) Une évaluation efficace est une évaluation qui motive les élèves et stimule leur intérêt pour l'apprentissage ultérieur. (Portešová, 2018)

L'établissement des critères d'évaluation différenciée doit être précédé d'un diagnostic pédagogique approfondi de l'élève. Les conclusions de ce diagnostic servent de guide pour « placer la barre ». L'enseignant doit par la suite prendre en compte les prérequis individuels de l'élève, ses capacités et son potentiel. Le succès ou l'échec de l'élève est évalué par rapport à ses possibilités individuelles. (Machû, 2016)

Certains élèves à haut potentiel parviennent à répondre à des questions d'examen sans pour autant prendre conscience des étapes et sans montrer leur cheminement, « parce qu'une partie du traitement des tâches est plus souvent automatisée. » (Brasseur & Cuhe, 2017, p. 172) Pour cela, ils peuvent être pénalisés et recevoir une note moins bonne. Dans ce cas, l'élève peut avoir l'impression que l'enseignant pense qu'il a triché ou peut se sentir découragé suite à une évaluation qu'il juge injuste. (Brasseur & Cuhe, 2017) L'enseignant devrait pouvoir soit justifier l'utilité de montrer le cheminement logique soit adapter ses critères d'évaluation.

Il est important de favoriser l'évaluation des efforts fournis et des progrès effectués plutôt que d'évaluer le talent d'un élève, et ceci pour deux raisons : premièrement, pour éviter de nourrir la peur de l'échec d'un élève HP, deuxièmement pour éviter la stagnation de l'élève. En parlant de l'identification d'un élève à haut potentiel, nous avons présenté les différents profils d'élèves HP. Il y en a qui sont orientés vers la maîtrise d'un thème, ils n'ont pas peur de se lancer dans des tâches difficiles, ils travaillent plus assidûment. D'autres ne cherchent qu'à obtenir des résultats bien au-dessus de la moyenne à tout moment, ils souhaitent travailler uniquement sur des tâches nettement spécifiées qu'ils sont sûrs de réussir, et ont peur de l'échec. L'enseignant devrait alors davantage apprécier l'amélioration et le progrès

individuel et porter attention aux efforts fournis par l'élève plutôt qu'au nombre de fautes. (Portešová, 2018)

Cette approche est également recommandée dans la théorie des états d'esprit fixe et de développement. Les notions de l'état d'esprit fixe et l'état d'esprit de développement sont étroitement liés à la question de l'évaluation des élèves HP. L'élève à haut potentiel avec un état d'esprit fixe considère son intelligence comme étant statique et pense que son potentiel évolue peu. Percevant ses capacités comme étant le reflet de ce qu'il est, il a souvent peur d'échouer et de décevoir son entourage. (Perrodin-Carlen, 2015) Il a donc tendance à éviter les épreuves difficiles. Il croit que son succès est entièrement donné par sa douance seule et non pas par travail et que s'il a échoué ou s'il doit faire des efforts c'est parce qu'il n'est pas assez bon. En revanche, avoir un état d'esprit de développement signifie croire qu'on peut toujours développer nos compétences. Les enseignants devraient donc s'intéresser à la manière dont un élève HP évalue ses capacités, s'il les perçoit comme étant fixes ou possibles à développer. (Portešová, 2018) Cultiver l'état d'esprit de développement d'un élève est un facteur clé pour qu'il ose relever des défis, s'investir et persévérer même s'il risque d'échouer, et pour qu'il accepte des critiques lors d'un éventuel feedback. (Perrodin-Carlen, 2015) « Pour aider les élèves à passer d'un état d'esprit fixe à un état d'esprit de développement, il est important que l'enseignant mette la priorité sur leur attitude et valorise (...) le processus d'apprentissage avant le résultat final. » (Perrodin-Carlen, 2015, p. 92) Il convient donc que l'enseignant évalue la progression, l'engagement et la détermination de l'élève pour maintenir sa volonté de fournir des efforts. (Perrodin-Carlen, 2015) Ces idées sont également exprimées dans la distinction entre l'évaluation sommative et l'évaluation formatrice. « Dans une perspective formatrice, l'erreur est admise et révélatrice : c'est le signe que l'on apprend ; il n'y a pas d'apprentissage sans erreurs. » (Grandguillot, 1993, p. 86) Une évaluation formatrice donne moins d'importance au classement et est ainsi plus utile à la régulation des apprentissages tout au long du processus. (Grandguillot, 1993)

« La distinction entre (...) l'évaluation formatrice et le contrôle sommatif et leurs fonctions respectives nous amène à reconnaître à l'élève des capacités d'évaluateur et à les lui faire utiliser pour conduire son activité de manière plus consciente et plus rationnelle. » (Grandguillot, 1993, p. 98) Il est important que l'élève participe activement à l'évaluation de son apprentissage. L'auto-évaluation est un outil puissant

de la motivation et de la responsabilisation de l'élève vis-à-vis de son apprentissage. (Zapletalová & Mrázková, 2014) L'élève devrait être amené à réfléchir régulièrement sur ses apprentissages et pouvoir dire ce qu'il a appris, ce qu'il pense de son travail, ce qu'il pense avoir bien réussi ou inversement, comment améliorer sa performance la prochaine fois, etc. (Perrodin-Carlen, 2015)

Malgré leurs grandes capacités, il arrive que les élèves HP manquent de confiance en eux. « Il peut être profitable de leur suggérer d'établir un portfolio de compétences qui les encouragera à prendre un rôle actif dans leurs apprentissages et à développer un regard critique sur leur manière d'apprendre (...) et de valider ses réussites. » (Perrodin-Carlen, 2015) Aujourd'hui, cet outil pédagogique fait partie de plusieurs manuels scolaires en langue étrangère, comme par exemple le portfolio dans le livre de l'élève dans la série de Hachette FLE, Alter Ego Plus. Les portfolios ne sont évidemment pas réservés aux élèves HP. « Pour illustrer ses compétences, l'élève réunira dans un porte-document divers documents. (...) Pour documenter l'intelligence verbo-linguistique, l'élève ajoute des rédactions, des enregistrements audios, de présentations, des distinctions reçues. » (Perrodin-Carlen, 2015, p. 116) A ceci peut s'ajouter une liste des livres lus en langue étrangère ainsi qu'un commentaire de ceux-ci.

Certains auteurs suggèrent une différence de la fréquence de l'évaluation entre les élèves HP et les autres élèves. Ces derniers ont davantage besoin d'une évaluation régulière et explicative pour prendre conscience de leurs erreurs et ainsi se faire guider. En revanche, un élève HP se plaît à disposer du temps pour réfléchir et à réfléchir sur ses activités pour évaluer lui-même ses approches et pour découvrir ses erreurs potentielles. La prise de recul sans intervention de l'enseignant lui permet de développer des compétences métacognitives indispensables pour la résolution des problèmes compliqués. L'enseignant peut lui offrir du soutien et peut discuter avec lui d'approches alternatives aux siennes. (Portešová, 2018)

### 2.3. Conseils méthodologiques pour l'accompagnement des élèves HP

Dans les chapitres précédents, nous avons examiné les différentes options pédagogiques que l'enseignant a à sa disposition quand il a affaire à un élève HP. Cependant, ces aménagements exigent que l'élève à qui on les propose, veuille et sache en profiter, c'est-à-dire qu'il soit motivé et persévérant, qu'il ait suffisamment d'estime de soi, qu'il soit à l'aise dans le groupe en classe, qu'il possède des stratégies d'apprentissage appropriées, etc. De plus, comme nous l'avons constaté dans le chapitre premier, le haut potentiel ne constitue pas une garantie de succès scolaire : il existe un nombre de gênes et d'obstacles associés à ce diagnostic. Dans ce dernier chapitre, nous présenterons des conseils méthodologiques concernant l'accompagnement des élèves HP tout en prenant en compte une série de spécificités liées aux élèves à haut potentiel qui peuvent entraver leur parcours scolaire. Il s'agira notamment de conseils méthodologiques pour aider les élèves à mieux réussir leurs apprentissages et de conseils visant à améliorer leur intégration dans la classe.

#### 2.3.1. Apprendre à apprendre

Comme évoqué précédemment, on constate une différence entre les enfants HP et les jeunes HP en ce qui concerne le niveau et le type de problèmes qu'ils rencontrent pendant leurs scolarités. Les enfants à haut potentiel sont confrontés à l'inadéquation entre leur besoins cognitifs et ce que l'école leur offre. Ils ont donc davantage de problèmes causés par l'ennui comme la frustration ainsi que des problèmes de comportement. (Brasseur & Cuche, 2017)

Un enfant HP a souvent de la facilité pour apprendre, comprendre rapidement et mémoriser sans avoir besoin de fournir d'effort. Par conséquent, il ne développe pas de techniques pour étudier, de stratégies de mémorisation ou de méthodes pour organiser son travail. Ensuite, dès que les matières deviennent plus complexes et la quantité d'informations à mémoriser plus importante, il se retrouve en difficulté. Ainsi, il arrive souvent que les jeunes HP perdent confiance en eux et en leurs capacités. (Perrodin-Carlen, 2015) « L'équilibre entre hautes capacités intellectuelles, comportement d'autorégulation des apprentissages, difficulté du programme et attentes de l'entourage pourrait se fragiliser à ce moment-là. » (Brasseur & Cuche, 2017, p. 166) Les difficultés scolaires voire l'échec scolaire des élèves HP sont associés surtout à l'enseignement secondaire, c'est-à-dire au collège et au lycée, mais elles peuvent être observées par la suite également chez les étudiants au supérieur et à l'université sous forme de manque

de méthodologie de travail ou d'attitude scolaire inadéquate comme le perfectionnisme ou la procrastination. (Brasseur & Cuche, 2017)

De cela découle l'importance d'aider l'élève HP à apprendre à apprendre. L'élève devrait être amené à prendre conscience des principes selon lesquels il peut retenir et ensuite se rappeler des connaissances tout en mettant en œuvre des stratégies d'apprentissages. (Zapletalová & Mrázková, 2014) « Les bons élèves sont ceux qui ont trouvé et développé des conduites efficaces. (...) Certaines conduites sont plus efficaces que d'autres, on sait aujourd'hui que les modes d'apprentissage varient d'un individu à un autre et que l'on gagne en efficacité en se connaissant soi-même. » (Grandguillot, 1993, p. 148) De temps en temps, l'enseignant peut consacrer quelques minutes pour une discussion sur le sujet des démarches d'apprentissage. Soit l'enseignant propose des conduites possibles pour arriver à apprendre telle ou telle chose, soit les élèves peuvent partager les stratégies qu'ils utilisent et les comparer avec celles des autres. L'élève en difficulté peut choisir d'en reproduire quelques-unes et adopter celles qu'il trouve efficace. (Grandguillot, 1993)

D'ailleurs, l'appropriation des stratégies d'apprentissage est très importante pour chaque élève. Il peut être difficile pour un élève HP qui se porte bien à l'école de ressentir la nécessité de développer ces compétences s'il n'est pas confronté à une situation qui le forcerait à faire l'expérience de leur utilité. « Il est ainsi primordial que ces élèves puissent régulièrement être mis face à des apprentissages qui leur permettent de se mobiliser en ayant des défis à leur hauteur, de sorte à développer des stratégies d'apprentissage et de favoriser leur estime d'eux-mêmes à ce niveau également. » (Brasseur & Cuche, 2017, p. 152)

#### 2.3.1.1. Les erreurs d'appréciation

Il peut arriver que l'élève ait de fausses croyances envers le processus d'apprentissage dites « erreurs d'appréciation », qui entravent son rapport aux apprentissages et son image de lui-même. Un exemple d'une telle fausse croyance serait de se dire qu'une fois la matière comprise, elle est apprise : « je comprends donc je sais ». Les élèves HP ont un mode de traitement de l'information rapide, et cela leur permet de faire de nombreux liens. (Brasseur & Cuche, 2017) Ils « font souvent l'expérience que s'ils comprennent la matière, ils l'ont retenue. Malheureusement, cela ne fonctionne plus lorsque la quantité de matière à retenir devient plus conséquente (...) ils ne pourront alors la restituer ou l'utiliser que partiellement durant l'examen. »

(Brasseur & Cuche, 2017, p. 168) Par exemple, l'élève HP peut avoir du mal quand il est demandé de mémoriser du vocabulaire. « Il pense qu'il lui suffit pour cela de lire plusieurs fois la page de vocabulaire et il est frustré quand les résultats ne sont pas à la hauteur. » (Perrodin-Carlen, 2015, p. 135) L'enseignant mènera donc les élèves à expérimenter avec plusieurs stratégies de mémorisation.

Une autre erreur d'appréciation que certains élèves HP sont susceptibles de commettre est de croire qu'ils n'arriveront jamais à apprendre s'ils ne sont pas intéressés. « La motivation et l'intérêt attribué à la matière sont des éléments qui favorisent le processus de mémorisation. (...) Cependant, la motivation n'est pas la seule à pouvoir être sollicitée dans le mécanisme mnésique. » (Brasseur & Cuche, 2017, p. 168) Pour l'acquisition des connaissances plutôt routinières comme par exemple la conjugaison des verbes, il est utile de rappeler aux élèves HP que l'attention portée à la tâche et l'effort conscient de répétition et d'assimilation des données sont également des stratégies qui aident à leur mémorisation, quoique la tâche ne soit ni intéressante ni amusante. Il est également nécessaire de réviser régulièrement ces informations acquises de manière à ce qu'elles s'inscrivent au mieux dans la mémoire. (Brasseur & Cuche, 2017)

Une idée intéressante serait de proposer à l'élève HP d'étudier le fonctionnement des réseaux neuronaux de la mémoire comme une activité de dépassement optionnelle afin de mieux comprendre le principe des stratégies d'apprentissage et de mémorisation. « Si les élèves prennent mieux conscience de leur manière de fonctionner et des erreurs de jugement qu'ils commettent parfois sur l'intelligence, ils seront plus à même de réaliser les changements utiles pour eux. » (Brasseur & Cuche, 2017, p. 167) Enfin, à chaque fois que l'enseignant exige que les élèves apprennent quelque chose par cœur, il est judicieux qu'il sache le justifier. Les élèves en général supportent mal des apprentissages dont ils ne perçoivent pas le sens et ceci est particulièrement exacerbé dans le cas de l'élève HP.

#### 2.3.1.2. La prise de notes

Pour que l'élève ait de quoi étudier, il doit, bien évidemment, avoir pris des notes pendant le cours. Or, pour les élèves HP, cette tâche peut représenter une grande difficulté. « Soit ils notent tout, car, étant donné leur difficulté à trier les informations, tout leur semble également important et ils sont constamment stressés par la peur d'oublier quelque chose ; soit ils ne notent presque rien, car ils sont sûrs de se rappeler

plus tard et se retrouvent pratiquement sans matériel pour la révision des tests. » (Perrodin-Carlen, 2015, p. 138) Bien qu'il n'y ait pas de solution miraculeuse pour ce type de problèmes, l'enseignant peut intervenir, surtout quand il s'agit de collégiens qui sont encore en train de former leurs attitudes de travail. « L'élève HP doit avant tout comprendre que la prise de notes va lui servir à structurer un cours (...) et lui en facilitera par la suite l'assimilation et la mémorisation. » (Perrodin-Carlen, 2015, p. 138) Si la raison pour laquelle il ne prend pas de notes est que la matière est trop facile pour lui, il devrait pratiquer la compétence de la prise de notes pendant ses activités de dépassement tout en sachant que cette compétence lui sera utile dans le futur ou lors de projets plus complexes. Par ailleurs, il est important que l'élève HP sache que le fait de fournir des efforts ne veut pas dire que l'on n'est pas suffisamment intelligent. Le fait d'être intelligent n'implique pas forcément que l'on réussisse à l'école et n'exclut en aucun cas la possibilité d'échouer ou la nécessité de fournir des efforts.

Les élèves qui ont du mal à trier les informations peuvent bénéficier de fiches de synthèse que l'enseignant mettra à leur disposition sur internet ou des fiches d'autoévaluation qui listeraient les compétences et connaissances à maîtriser. « Les élèves en cours de langue vivante, disposent par exemple d'une fiche présentant les principaux critères de la réalisation d'un commentaire de document iconographique ; pour le commentaire d'une image concret, (...) ils doivent traduire les critères modèles de leur fiche en critères ponctuels. » (Grandguillot, 1993, p. 130)

Peu importe les mesures que l'enseignant prend, elles doivent viser l'autonomie éventuelle de l'élève plutôt que sa dépendance et leur but doit être compris et accepté par l'élève. « Tant que l'élève refusera de faire l'effort de se mettre en projet d'apprentissage, toutes les mesures pédagogiques ne lui serviront à rien. » (Perrodin-Carlen, 2015, p. 135)

### 2.3.1.3. Le planning

Les élèves HP peinent souvent à planifier et à anticiper leur travail comme par exemple les révisions pour un test ou les étapes de leur projet. (Perrodin-Carlen, 2015) « Gérer les apprentissages, c'est se fixer des buts, gérer et organiser son travail et son temps, chercher de l'aide, utiliser des stratégies de travail efficaces. Toutes ces compétences sont très importantes pour la bonne réalisation des apprentissages de l'élève. » (Brasseur & Cuche, 2017, p. 164) Ce problème est aussi lié au concept de la multipotentialité des élèves HP. Si un élève est capable d'obtenir des résultats au-dessus

de la norme dans un nombre de domaines et qu'il est intéressé par beaucoup de choses, il a souvent du mal à faire des choix. (Hříbková, 2009) Il est donc courant que l'élève ait besoin d'aide quand il est par exemple censé choisir le sujet de son projet. L'enseignant lui proposera d'établir la liste des avantages et des inconvénients de chaque option envisagée et l'aidera ensuite à mieux cerner le sujet et à planifier les étapes nécessaires de son travail. (Perrodin-Carlen, 2015) « Il fixe avec lui des échéances et fait régulièrement le point de la situation. Il pourra ainsi anticiper les échecs causés par des problèmes de motivation. » (Perrodin-Carlen, 2015, p. 119)

Les aspirations des élèves HP sont parfois trop élevées et irréalistes, l'enseignant devrait également aider l'élève à se fixer des objectifs réalisables. Si l'élève a souvent tendance à se fixer des objectifs irréalistes, il pourrait s'agir d'une attitude perfectionniste dysfonctionnelle. (Portešová, 2018)

### 2.3.2. La production et les tests

#### 2.3.2.1. Le perfectionnisme

Certains élèves à haut potentiel ont tendance à être perfectionnistes, ce qui est causé principalement par l'ambition de leurs parents et par la peur de l'échec qui en résulte. Le perfectionnisme contribue à l'anxiété et à la sensibilité accrue de l'élève. (Hříbková, 2009) Lors d'un examen, même si l'élève connaît bien sa matière, il peut être tellement tendu qu'il se retrouve paralysé et incapable de répondre aux questions. « Si ses parents et ses enseignants le rassurent en lui disant qu'ils savent qu'il est intelligent et qu'il ne doit pas s'inquiéter, ils placent sans le vouloir la barre encore plus haut et augmentent la pression sur l'élève. Celui-ci se sent incompris et a peur de décevoir une fois de plus son entourage. » (Perrodin-Carlen, 2015, p. 96) L'enseignant devrait plutôt rassurer l'élève en lui rappelant qu'il est conscient de la qualité de sa préparation consciencieuse à l'examen et ainsi le libérer de la pression des attentes excessives de sa part. (Perrodin-Carlen, 2015)

#### 2.3.2.2. Apprendre à relire

Les élèves à haut potentiel finissent d'habitude leur travail bien avant les autres. Même s'ils disposent de suffisamment de temps pour relire leur travail et rectifier leurs éventuelles erreurs, ils en profitent très rarement. Ils font souvent des fautes d'inattention, oublient des mots dans leur phrases, sautent des exercices ou ne respectent les consignes données qu'approximativement. (Perrodin-Carlen, 2015) « L'élève HP a beaucoup de peine à revenir sur quelque chose qu'il juge terminée. La

relecture n'a pas de sens pour lui car il est capable de se rappeler de ce qu'il a écrit auparavant. » (Perrodin-Carlen, 2015, p. 137) Ne pas permettre à l'élève de rendre son travail la seconde même où il termine le dernier exercice peut être frustrant pour lui mais peut le mener à relire le travail même si ce n'est que dans le but de ne pas ressentir autant d'ennui. L'enseignant encouragera alors l'élève à relire son travail en lui donnant des critères qui le guideront dans sa relecture. « En fonction des erreurs observées dans ses textes précédents, il établira une liste de critères (...) : majuscules, points, accords sujet-verbes, terminaisons des verbes, ... » (Perrodin-Carlen, 2015, p. 137) On peut y ajouter une fiche de critères d'évaluation qui l'aide à se représenter plus clairement ce que l'on attendait de lui. (Grandguillot, 1993)

### 2.3.3. La psychologie de l'élève

#### 2.3.3.1. La motivation

Comme tous les élèves, les élèves HP s'impliquent dans des activités différentes selon l'intérêt et l'importance qu'ils leur portent ainsi que l'utilité qu'ils y perçoivent pour leur futur tout en prenant en compte les coûts de ces activités en termes d'énergie et de temps. La littérature suggère que les tâches dont l'utilité et l'importance sont comprises par les élèves plus âgés sont les plus motivantes. Néanmoins, « appuyer le sens des apprentissages à partir de perspectives trop lointaines pourrait augmenter leur tendance déjà bien présente à la procrastination, ce trait étant sensible à la longueur des délais. » (Brasseur & Cuche, 2017, p. 164)

Toutes les mesures de différenciation et d'adaptation que nous avons présentées précédemment ont le potentiel d'être motivantes pour les élèves HP. Si elles ne le sont pas, il est pertinent d'essayer de comprendre et de recontextualiser la caractéristique motivationnelle d'un élève puisque le degré de son implication scolaire et ses performances peuvent être influencés par la perception de ses propres capacités ou par la valeur qu'il attribue aux apprentissages. (Brasseur & Cuche, 2017)

Il est préférable que l'élève soit motivé de façon intrinsèque : par exemple par son propre intérêt pour la tâche, et non par des éléments extrinsèques comme la peur d'être jugé ou de recevoir de la reconnaissance sociale. (Portešová, 2018) Par ailleurs, il est aussi profitable que l'élève comprenne pendant sa scolarité que l'on n'est pas toujours motivé dans la vie. Il existe des moments où la discipline et la persévérance doivent compenser le manque de motivation si l'on recherche le succès.

### 2.3.3.2. Estime de soi scolaire

Parmi les problèmes que les élèves à haut potentiel peuvent rencontrer, les psychologues citent aussi la représentation négative de soi, une mauvaise estime de soi et la sous-estimation. Les causes principales de ces problèmes sont le sentiment de la différence, le manque de connaissance de soi et l'incapacité à distinguer ses forces et ses faiblesses. (Hříbková, 2009)

« Certaines représentations négatives de soi sont associées à des visions stéréotypées du haut potentiel et de l'intelligence. » (Brasseur & Cuche, 2017, p. 149) L'élève et son entourage devrait s'ouvrir à la redéfinition du haut potentiel et de son lien avec la réussite et se débarrasser ainsi des stéréotypes qui nuisent à sa vision de soi en tant que HP. (Brasseur & Cuche, 2017)

Les psychologues constatent que la représentation négative de soi et une mauvaise estime de soi sont observables notamment chez les élèves HP dont la haute capacité intellectuelle n'est pas liée à un domaine d'intérêt concret dans lequel ils auraient du succès. (Hříbková, 2009) L'enseignant peut contribuer à la construction d'une bonne estime de soi de son élève en lui proposant une variété d'activités grâce auxquelles il prendrait connaissance de ses forces et faiblesses. « Pour assurer à la personne une vision cohérente entre ses capacités réelles et ses expériences au niveau scolaire ou professionnel, il est nécessaire d'identifier son profil de capacités spécifiques. » (Brasseur & Cuche, 2017, p. 153)

Certains élèves HP auraient tendance à s'évaluer négativement au niveau de la capacité à gérer leurs apprentissages. Leur sentiment d'efficacité personnelle scolaire peut être bas même si leur estime de soi intellectuelle est dans la norme. (Brasseur & Cuche, 2017) Ce problème peut être traité par les mesures que nous avons détaillés dans la section sur la métacognition et les stratégies pour étudier.

Pour éviter le sentiment d'incompétence et pour protéger leur image, les élèves HP en difficulté recourent à deux types de stratégies : l'auto-sabotage et l'évitement sous la forme de la procrastination ou à l'opposé, le travail excessif associé au perfectionnisme. (Cuche) Enfin, « il semble que les jeunes à haut potentiel soient plus prompts à procrastiner que les autres. (...) Pour enrayer ce mécanisme, il est nécessaire d'identifier l'émotion négative qui cherche à être évitée par la procrastination. » (Brasseur & Cuche, 2017, p. 166)

#### 2.3.4. La relation dans le cadre pédagogique

L'un des aspects cruciaux de l'accompagnement des élèves HP est la relation que l'enseignant établit entre l'élève en question et lui. « La qualité de la relation dans le cadre pédagogique, fondamentale pour tout apprentissage, semble être un véritable catalyseur pour la motivation de ces jeunes. » (Brasseur & Cuche, 2017, p. 189) Elle est un préalable à toutes les mesures proposées dans notre travail. A la base d'une bonne relation, on retrouve la reconnaissance de la part de l'enseignant du fonctionnement de l'élève HP et de ses besoins. La non-compréhension de la problématique des HP se traduit chez certains enseignants par le refus d'offrir un accompagnement adapté. Faire des efforts pour un enfant turbulent et se donner plus de travail avec les aménagements n'est pas acceptable pour les enseignants qui pensent que cet enfant a plutôt des problèmes d'ordre comportemental et mériterait plutôt d'être puni. (Gauvrit, 2014) D'autres « classent les enfants surdoués en deux grandes catégories : ceux qui réussissent à l'école et n'ont manifestement pas besoin d'aménagement particulier, et ceux qui échouent et devraient être punis pour leur manque de travail et non récompensés. » (Gauvrit, 2014, p. 253) Il y a encore quelques années, l'idée même de prévoir un enseignement spécifique pour les élèves HP était considérée comme une façon de favoriser les favorisés. (Gauvrit, 2014) De surcroît, un élève qui ne se conforme pas au rythme de la classe et qui finit les exercices communs avant les autres peut se voir, dans les cas extrêmes, puni lorsqu'il ne sait pas où en sont les autres quand il est interrogé.

L'enseignant ne devrait pas se contenter du diagnostic seul : les aménagements envisagés doivent refléter les particularités personnelles de l'élève. « Il est particulièrement insupportable pour un enfant de se voir étiqueté HP par un adulte qui n'a pas pris le temps de le connaître dans sa singularité. » (Perrodin-Carlen, 2015, p. 155) En même temps, il est important de trouver la bonne distance. Être trop proche de l'élève HP, avoir trop d'empathie pour lui ou laisser les exigences de l'élève consumer toute l'énergie et toute attention de l'enseignant n'est ni agréable ni acceptable. (Perrodin-Carlen, 2015)

#### 2.3.4.1. Participation en cours

Il arrive souvent que les jeunes élèves HP soient très enthousiastes et participent vivement en classe. Même si leurs interventions enrichissent le cours, le fait de monopoliser l'attention de l'enseignant et de ne pas laisser de place aux autres est dangereux pour le dynamisme d'une classe. « L'enseignant peut encourager et valoriser ses interventions tout en travaillant avec lui sur la forme. Le respect de l'autre est indispensable au bon déroulement des cours. » (Perrodin-Carlen, 2015, p. 88) L'élève peut utiliser des pictogrammes ou des signaux pour faire savoir à l'enseignant qu'il connaît la réponse, qu'il a un problème ou une question, qu'il aimerait ajouter quelque chose, qu'il a terminé l'activité et va passer vers ses activités de dépassement, etc. L'enseignant peut aussi lui demander d'écrire ses réponses sur du papier au lieu de les crier pendant que les autres ont encore besoin de temps pour réfléchir.

Généralement, l'élève HP apprécie d'être interrogé en classe, notamment s'il a une bonne relation avec l'enseignant et la classe et qu'il a une estime de soi suffisamment élevée. Au secondaire, néanmoins, l'élève HP n'intervient plus aussi souvent en classe. « Il a le sentiment que les enseignants ne l'interrogent plus, parce qu'ils savent que l'élève connaît la réponse et préfèrent donner la parole à ses camarades plus faibles. L'élève HP risque alors de se prendre dans ses pensées, de se désintéresser de l'école, ... » (Perrodin-Carlen, 2015, p. 88)

Il n'est pas rare que les élèves HP posent des questions pertinentes mais peut-être trop détaillées ou trop inhabituelles auxquelles l'enseignant ne sait pas répondre. Par exemple, les élèves HP ont souvent des centres d'intérêt très spécifiques et pour qu'ils puissent en parler au cours de langue étrangère, ils ont besoins de vocabulaire spécial que l'enseignant ne connaît pas forcément. Ceci peut engendrer des situations où l'enseignant pourrait se sentir irrité. Une des solutions pourrait être de mener l'élève à faire sa propre recherche à l'aide de matériel que l'enseignant lui propose, notamment des vidéos ou des livres sur le sujet qui soient rédigés à l'origine dans la langue enseignée.

De temps en temps, il peut arriver que l'élève corrige l'enseignant, de façon plus ou moins respectueuse. (Perrodin-Carlen, 2015) Même si l'enseignant ne commet pas d'erreur, le simple fait qu'il ait un accent quelque peu éloigné de celui d'un locuteur natif peut gêner un élève HP dont les capacités phonétiques sont impeccables. Les

réactions des enseignants à la critique provenant de la part des élèves varient selon leurs personnalités. Il est bien difficile pour l'enseignant de ne pas réagir de manière négative quand il craint de perdre son autorité ou sa légitimité devant la classe. Gérer une telle situation est délicat. Si elle se reproduit et que l'enseignant ne se sent plus en mesure de la gérer, il peut se tourner vers des centres de conseil scolaires. (Zapletalová & Mrázková, 2014)

#### 2.3.4.2. La précocité intellectuelle

Un autre élément qui peut être difficile à gérer pour l'enseignant inexpérimenté est la précocité intellectuelle des élèves HP ainsi que leurs centres d'intérêt qui sont en décalage avec leur âge. Puisque leur expression orale (et écrite) est de niveau supérieur et qu'ils manifestent une certaine expertise dans leurs domaines d'intérêt, certains enseignants ont l'impression de parler avec un adulte et succombent à la tentation de les considérer comme étant des confidents. Il ne faut pourtant pas oublier leur âge biologique et les conséquences de celui-ci par exemple sur leur niveau affectif ou sur leur expérience de vie. Ce n'est pas parce qu'un élève de onze ans comprend les mathématiques enseignées au niveau universitaire qu'il a eu les mêmes vécus que les étudiants à l'université. (Perrodin-Carlen, 2015)

Il est intéressant pour les enseignants des langues étrangères de prendre conscience de ce phénomène quand ils cherchent un matériel adapté pour leurs élèves HP, notamment pour les plus jeunes. Les matériaux qui sont adaptés à leur niveau ne sont pas forcément appropriés à leur âge et vice-versa. Ainsi, un article de journal sur la politique transgenre peut s'avérer aisé à comprendre d'un point de vue langagier pour jeune élève HP, mais il est fort probable qu'il ne soit pas en mesure d'appréhender correctement un tel sujet. L'une des solutions semble être de proposer à l'étudiant HP un document authentique adapté à son âge. Par exemple pour un enfant HP, un conte de fées dans la langue originale ; pour un adolescent, un magazine authentique ou un livre pour les adolescents provenant du pays dont il apprend la langue. Il nous semble ici pertinent d'ajouter, qu'en fonction des intérêts de l'élève HP, l'enseignant peut recourir également à la méthode EMILE (Enseignement de Matières par Intégration d'une Langue Etrangère) dite CLIL en anglais (Content and Language Integrated Learning). L'élève découvre le contenu de différentes matières dans une langue étrangère, par exemple à l'aide du site [Khanovaskola.cz](http://Khanovaskola.cz) qui propose des vidéos éducatives en anglais.

#### 2.3.4.3. Stigma de la douance

Un problème particulier relativement peu étudié est l'impact négatif de l'étiquetage de l'élève comme étant à haut potentiel, surdoué ou talentueux. Cet étiquetage peut affecter les relations entre frères et sœurs et entre les camarades de classe, en y introduisant de la jalousie. Elle augmente également le stress de l'élève HP à cause des attentes de son entourage. (Hříbková, 2009) Leur bien-être émotionnel peut être compromis s'ils deviennent, sans le souhaiter, le modèle pour toute la classe à qui tout le monde est comparé. Ceci pourrait engendrer deux réactions possibles. Soit, dans le but d'éviter cet étiquetage et de maintenir une relation sociale agréable avec ses camarades de classe, l'élève HP va recourir à la minimisation, une stratégie d'adaptation sociale qui consiste à prendre ses distances par rapport à son potentiel, faire des erreurs délibérées, etc. (Portešová, 2018) Soit, il pourra développer une tendance à maximiser voire à exacerber sa différence en se « suridentifiant » à son groupe d'appartenance, c'est-à-dire aux personnes à haut potentiel, et en rejetant le système de valeurs et de normes du groupe classe, devenant agressif ou ouvertement condescendant. (Brasseur & Cuche, 2017) « Chacun de ces extrêmes a des écueils, soit la difficulté de s'intégrer dans le tissu social, soit la non-prise en compte des besoins associés au haut potentiel. L'idéal pour la personne est de pouvoir sentir et reconnaître les deux facettes et donc d'intégrer à la fois ce qui la rend singulière et identique aux autres. » (Brasseur & Cuche, 2017, p. 148) Les adolescents HP en particulier font souvent face à cette pression au conformisme suscitée par l'intégration groupale. Pendant cette période de leurs vies, le groupe de pairs est un support important qui contribue directement au processus identitaire de l'élève. « En raison de leur envie de nouer des relations ordinaires avec leurs pairs et parce qu'ils ont le sentiment d'être traités différemment lorsque le haut potentiel est connu des autres, certains jeunes à haut potentiel peuvent (...) cacher certaines informations les concernant. » (Brasseur & Cuche, 2017, p. 162)

#### 2.3.5. Les relations au sein de la classe

Le dernier type de problèmes que nous aborderons est celui des relations sociales au sein de la classe. Selon Brasseur et Cuche, « le haut potentiel peut avoir un impact sur la sociabilité, mais cette influence ne sera pas forcément négative. La littérature ne fait en tout cas pas état de plus de difficultés sociales au sein de cette population. Plusieurs études mettent même en évidence davantage de facilités. » (Brasseur & Cuche, 2017, p. 125) En revanche, d'autres auteurs avancent que les adolescents et les

préadolescent HP surtout, sont souvent en difficulté dans leurs interactions sociales scolaires et adoptent souvent un rôle extrême, soit de leader soit d'intrus. (Hříbková, 2009) Cependant, beaucoup de facteurs en dehors du haut potentiel peuvent influencer la popularité d'un élève.

Dans leurs relations sociales, les élèves à haut potentiel font face à un « double message ». D'un côté, ils ressentent qu'ils sont les sujets de l'admiration des autres et sont conscients en même temps qu'on les jalouse et qu'on les envie. Un élève à haut potentiel linguistique a des capacités considérables dans le domaine de la syntaxe, il est capable de saisir, intuitivement, la logique et le fonctionnement de certaines structures grammaticales. Dans une situation où l'enseignant veut présenter à l'ensemble des élèves une nouvelle notion grammaticale, l'élève HP semble comprendre la notion même avant que l'enseignant ne termine son explication, tandis que ses camarades de classe ont du mal à comprendre. Cela engendre chez ces élèves une admiration envers l'élève HP mais aussi une certaine jalousie ainsi que le sentiment de se voir rabaissés par rapport à lui.

Il est important de souligner que l'enseignant représente le modèle de comportement pour les élèves envers leurs camarades de classes. Certains enseignants qui réagissent mal à l'égard d'élèves HP : ils ne cachent pas qu'ils sont énervés par leurs questions et leurs particularités. Pour améliorer leur propre estime de soi et rétablir leur image en tant que figure d'autorité, ils essaient de montrer que ces élèves sont moins brillants qu'ils ne le sont, ils mettent l'accent sur leurs erreurs et leurs mauvaises notes. D'autres, même s'ils ne veulent pas heurter l'élève, le font sans en être conscients, par exemple en faisant des commentaires inappropriés par rapport à leurs résultats scolaires toujours excellents. Les enseignants doivent être conscients du fait que la manière dont ils traitent un enfant va influencer de façon significative la manière dont il est traité et perçu par les autres. (Hříbková, 2009)

### 3. Conclusion de la partie théorique

Il aura été question, dans notre partie théorique de deux sections principales. La première a été consacrée à la définition de l'hétérogénéité et du haut potentiel, les deux concepts centraux de notre travail. La seconde s'est axée sur l'accompagnement des élèves à haut potentiel au sein de groupes hétérogènes.

Nous avons établi que l'idée d'une classe véritablement homogène était illusoire. L'hétérogénéité impacte de façon considérable la classe dans son ensemble et mérite suffisamment d'attention. Nous avons choisi de nous concentrer sur l'hétérogénéité en termes de niveau général, et nous sommes par la suite focalisés sur les élèves dont le niveau était largement supérieur à celui de ses congénères dans la langue étrangère enseignée. C'est pour le terme d'élève à haut potentiel que nous avons opté pour désigner ces élèves et nous nous sommes concentrés par la suite sur le haut potentiel intellectuel (HPI), notamment dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères dans les établissements de l'enseignement secondaire.

Nous avons démontré les difficultés liées à la définition du phénomène du haut potentiel et avons décidé d'adopter la plus consensuelle au sein de la communauté scientifique. Cette définition a, bien sûr, de nombreuses limites mais nous permet malgré tout de communiquer de façon claire sur la question. Il est à noter aussi que nous nous intéressons tout autant aux élèves HPI qu'aux élèves HPI dans le domaine linguistique seulement.

Quant à l'identification de l'élève HPI, étant donné que le recours à un test de QI n'est pas toujours possible, nous avons tenté de traiter la question du point de vue de la personnalité et des modes de comportement observables en milieu scolaire. La tâche s'est avérée ardue puisqu'il apparaît, au vu de la littérature consultée, qu'il n'existerait a priori pas de traits personnels ou comportements qui soient propres à tous les élèves HPI. Le travail a donc été orienté vers une analyse critique des listes d'indices d'identification des élèves HP et les typologies associées à ces élèves. Parmi les idées principales qui ressortent de l'étude, il est intéressant de noter que le HP n'exclut ni les difficultés ni l'échec scolaires.

Dans un deuxième temps, il s'agissait de discuter les possibilités envisageables pour garantir des conditions favorables et stimulantes pour un élève HP dans le contexte de l'enseignement des langues. Les besoins éducatifs spécifiques des élèves HP ne peuvent être ignorés, au risque de conséquences relativement fâcheuses. Nous avons

décidé pour cette partie du travail de nous appuyer sur la loi en République tchèque pour dégager les principales possibilités d'accompagnement qui s'offraient aux enseignants. Nous nous sommes ainsi axés sur la description et l'évaluation de la différenciation des éléments du cursus comme ligne directrice des différentes stratégies éventuelles d'accompagnement.

La définition de cette approche, ainsi que les exemples concrets proposés ont constitué l'objet du travail ensuite. L'une de nos conclusions les plus notables résidait dans le fait qu'il n'existait aucun type d'accompagnement qui puisse convenir à l'ensemble des élèves HP. Ceci implique tout naturellement qu'il faille toujours prendre des décisions quant à l'accompagnement en fonction des spécificités de l'élève et de sa situation.

Les dernières pages de notre étude théorique auront été consacrées aux divers conseils méthodologiques que nous avons proposés dans le cadre de l'accompagnement des élèves HP en difficulté au niveau relationnel ou de l'apprentissage. Nous avons ainsi examiné et cherché à contextualiser nombre de problèmes auxquels un élève HP risquerait de faire face et avons enfin démontré qu'un comportement sain chez l'élève était fortement lié à une bonne compréhension du phénomène de la part non seulement de l'ensemble pédagogique mais aussi du groupe classe et de l'élève HP lui-même.

Enfin, tous les éléments présentés précédemment auront pu nous fournir suffisamment d'éléments afin de définir une stratégie directrice selon laquelle nous avons pu organiser notre travail dans notre étude pratique. Nous avons acquis suffisamment d'informations et de connaissances pour être à même de formuler des hypothèses pertinentes et de tenter de les vérifier à travers notre travail pratique. Nous présenterons donc ces éléments directeurs et détaillerons les étapes de notre recherche, notre méthodologie ainsi que nos résultats, conclusions et déductions.

## II. PARTIE PRATIQUE

### 4. Introduction à la partie pratique

#### 4.1. Questions de recherche et hypothèses

Nous allons ici définir les principales questions directrices de cette partie pratique de notre travail ainsi que les hypothèses d'étude de base. Les trois questions auxquelles nous souhaitons répondre par la suite sont les suivantes :

- Dans quelle mesure les élèves à haut potentiel bénéficient-ils réellement d'une attention particulière lors des cours de langues étrangères dans les établissements de l'enseignement secondaire tchèques ?
- Étant données les options variées d'accompagnement des élèves HP, quelles sont les mesures que les enseignants de langues étrangères mettent véritablement en place dans les établissements de l'enseignement secondaire tchèques ?
- Quelles sont les difficultés les plus courantes que l'on peut observer chez les élèves HP au secondaire au niveau de l'apprentissage et au niveau psychologique et social ?

Le métier de l'enseignant étant exigeant et très complexe, les principes méthodologiques théoriques ne sont pas toujours aisés à mettre en place au quotidien pour l'enseignant. Au sein d'un groupe hétérogène, un enseignant peut trouver difficile de consacrer du temps et de l'énergie pour s'occuper des élèves à haut potentiel qui sont en général perçus comme étant moins prioritaires lorsqu'ils font partie de ceux qui réussissent bien. On a plus tendance à s'occuper des élèves qui ont des problèmes qu'à porter attention au développement ultérieur de ceux qui ont déjà des résultats satisfaisants. De plus, les enseignants ne sont d'habitude pas suffisamment formés en pédagogie spécialisée pour être à même de toujours accompagner l'élève HP correctement, tout en lui proposant des aménagements convenables. De surcroît, le métier d'enseignant n'est pas perçu par beaucoup comme étant suffisamment payé et, à la différence des métiers du secteur privé, la charge de travail supplémentaire que l'enseignant réalise ne se répercute généralement pas sur son salaire. Enfin, le dossier de diagnostic qui devrait servir de base à diverses mesures éducatives ne présente finalement que des recommandations concernant l'accompagnement de l'élève que l'école n'est pas obligée d'adopter. Au vu de toutes ces circonstances, nous pouvons considérer que le degré d'attention porté aux besoins spécifiques des élèves HP par les enseignants est minime. L'élève qui finit le travail que l'enseignant a envisagé pour la

classe serait plutôt laissé libre de faire ses devoirs, de lire un livre, de se reposer ou de faire ce qu'il veut tant qu'il ne perturbe pas les autres. Dans de tels cas, il reste à savoir si l'enseignant impose des limitations, par exemple s'il exige que les activités soient liées au sujet en question ou à la langue enseignée.

Si l'enseignant adapte en quelque sorte l'enseignement de son élève HP, nous pouvons nous attendre à ce que les mesures qu'il prend soient probablement celles qui sont les moins exigeantes en termes de temps de préparation pour l'enseignant. Un exemple serait de proposer des fiches de travail supplémentaires avec des textes et des exercices plus difficiles ou plus complexes que l'enseignant trouverait sur internet ou dans des livres d'élèves de niveau supérieur, idéalement avec les corrigés disponibles ; il pourrait aussi éventuellement pencher pour des applications d'apprentissage de langues ou des exercices en ligne. Nous nous attendons à constater très peu de projets créatifs et d'activités plus personnalisées puisque ceux-ci exigent plus de temps de la part de l'enseignant, non seulement en préparation mais aussi en accompagnement et en évaluation. Nous estimons aussi que les activités proposées sont dans la majorité des activités individuelles que l'élève effectue en autonomie. L'enseignement de langues étrangères est généralement favorable au regroupement, nous pensons donc que cette variante de différenciation est celle proposée sous une forme ou une autre à la majorité des élèves HP. En revanche, nous ne pensons rencontrer que très peu de cas où la différenciation d'évaluation est mise en place, le traitement équitable des élèves constituant une réelle angoisse pour bon nombre d'enseignants.

Dans la partie théorique, nous avons abordé certains problèmes d'apprentissage ainsi que des problèmes personnels et psychologiques dont souffrent les élèves HP. Malheureusement, à notre connaissance, il n'existe pas de littérature qui puisse donner un aperçu détaillé de la situation des élèves surdoués en langues au secondaire. Nous voudrions donc proposer une étude qui permettrait de se faire une idée générale quant auquel de ces problèmes serait le plus souvent rencontré par ces élèves. Au secondaire, la maturité affective des élèves HP est censée être plus évoluée qu'au primaire. Nous ne pensons donc pas que l'agressivité envers l'enseignant ou envers les pairs puisse figurer sur cette liste de problèmes les plus fréquents. Puisque, en règle générale, l'élève HP va étudier dans un établissement plus prestigieux, comme par exemple les lycées généraux, nous estimons qu'il ne risque pas d'être confronté à des problèmes d'ordre social qui seraient graves comme par exemple l'intimidation ou le harcèlement. Néanmoins, il

peut encore vivre quelques difficultés dans les relations avec ses pairs, comme chaque adolescent, et ceci surtout parce que l'interaction entre les élèves est plus prononcée en cours de langue.

Nous formulerons aussi l'hypothèse selon laquelle les difficultés au niveau de l'apprentissage seront plus prononcées que celles au niveau social, étant donné que la quasi-totalité des auteurs mentionne le manque de stratégies d'apprentissage et de méthodes de travail et de mémorisation chez un élève HP au secondaire. Ce genre de problèmes est censé engendrer davantage de procrastination, de mauvaise estime de soi ou de perfectionnisme chez l'élève HP. Il est par conséquent naturel de s'attendre à enregistrer plus de réponses provenant d'élèves qui vivent ces difficultés. Comme dit précédemment, nous nous attendons à ce que très peu d'élèves HP bénéficient d'une attention particulière de la part de l'enseignant. Par conséquent, les expériences comme l'ennui et la frustration intellectuelle, devraient être fréquentes chez ces élèves.

#### 4.2. Matériel, méthode et population visée

Afin de répondre aux questions que nous ne venons de formuler et de vérifier nos hypothèses, nous avons jugé convenable de mener une enquête auprès des élèves HP eux-mêmes. Nous avons envisagé d'élaborer un questionnaire pour les élèves en espérant pouvoir dégager trois parmi eux qui puissent nous donner un aperçu détaillé de leur expérience scolaire. Néanmoins, les possibilités de diffusion du questionnaire directement aux élèves se sont montrées très limitées. Nous avons donc mis au point un questionnaire destiné à toutes les personnes qui fassent partie de l'entourage d'élève HP, c'est-à-dire aux parents, aux enseignants, ainsi qu'aux pédagogues spécialisés, autres éducateurs et psychologues. Ce questionnaire est, entre autres, censé désigner les parents d'élèves HP et les professionnels qui ont de l'expérience avec un élève HP afin de leur demander de faire passer le questionnaire original aux élèves HP tout en leur posant quelques questions. Nous procéderons maintenant à la présentation des deux questionnaires d'enquête : le questionnaire pour les parents et les professionnels (le QP), et le questionnaire pour les élèves (le QE). Tous les deux ont été créés sur Google Forms et diffusés sous forme électronique en ligne.

#### 4.2.1. Le questionnaire pour les parents et les professionnels

Après une page d'introduction qui explique le sujet et l'objectif principal de l'enquête, ainsi qu'une question signalétique « Vous êtes ... », le QP prend trois orientations possibles selon la personne sondée : une partie pour les parents ou membres de la famille d'un élève HP, une partie pour les enseignants de langues au secondaire et une partie pour tous les autres participants au procédé éducatif d'un élève HP et les psychologues. Si un sondé s'identifie comme étant un élève HP, il est redirigé vers le QE. Si un sondé ne s'identifie avec aucune des quatre options proposées, il n'est pas considéré comme faisant partie de la population visée et le questionnaire se termine pour lui à ce point.

##### 4.2.1.1. Sondé parent ou membre de la famille d'un élève HP

Le questionnaire pour les parents ayant pour but notamment de nous faciliter l'accès aux élèves HP eux-mêmes, il ne consiste qu'en deux questions.

Par la première question nous voulons nous assurer qu'il s'agit réellement d'un parent ou d'un membre de la famille d'un élève HP doué en langues qui fréquente un établissement de l'enseignement secondaire. Nous exigeons en même temps qu'il ne s'agisse pas d'un établissement privé puisque ceux-ci ont des possibilités différentes et ne sont pas représentatifs de la situation qui nous intéresse. Pour faire face à la problématique de la subjectivité de la notion de douance, nous exigeons également que l'élève en question ait une confirmation de son haut potentiel sous forme d'un diagnostic officiel d'un des centres psychopédagogiques (PPP). Nous sommes conscients du fait qu'il existe des élèves à haut potentiel dont les caractéristiques les rendraient éligibles pour disposer d'un tel document, mais qui ne le possèdent pas forcément et qui seront donc éliminés de l'étude à tort. Néanmoins, nous pensons qu'une telle restriction est nécessaire pour que nous puissions considérer les résultats du questionnaire comme étant pertinents pour notre travail.

La deuxième question sert à savoir si un tel élève bénéficie d'une approche différente de la part de ses enseignants aux cours de langue étrangère ou si l'école lui propose un enseignement de langues différencié de quelque sorte.

Il s'agit de répondre, à chaque fois, par « oui » ou par « non ». Si le parent répond « oui » aux deux questions, nous le prions de faire transmettre le questionnaire pour les élèves à son enfant puisque celui-ci pourrait s'avérer intéressant pour notre étude de cas.

#### 4.2.1.2. Sondé enseignant de langues au secondaire

Nous posons aux enseignants trois questions. Les deux premières sont très similaires aux questions posées aux parents : « Enseignez-vous à un élève HP qui a été diagnostiqué par un des centres psychopédagogiques comme étant doué en langues et qui excellerait également en langues étrangères ? » ; « Avez-vous une approche spécialisée envers cet élève dans le cadre de vos cours de langues étrangères ? ». Si l'enseignant répond « oui » à ces deux questions, il est prié de détailler en utilisant ses propres mots comment il travaille avec l'élève, quelles sont les activités qu'il lui propose, et quelles sont les mesures de différenciation qu'il prend avec lui, etc. Ensuite, nous lui demandons de faire passer le QE à cet élève, si possible.

#### 4.2.1.3. Sondé psychologue, éducateur ou profil similaire

Puisque nous nous sommes intéressés aux problèmes et difficultés dont souffrent les élèves HP doués en langues au secondaire en particulier, nous posons d'abord une question éliminatoire aux psychologues et éducateurs pour savoir s'ils ont eu une quelconque expérience avec ce type d'élève HP pendant leur carrière professionnelle. Si oui, la question suivante leur est proposée : « Selon votre expérience professionnelle, veuillez évaluer jusqu'à quel degré les écoles et les enseignants répondent aux besoins d'élèves, une fois diagnostiqués HP doués en langues, lors de cours de langue étrangère ». Cette question est analogue aux questions posées précédemment aux parents et aux enseignants. Cependant, dans le cas des psychologues et des autres professionnels qui travaillent dans des centres de conseil en éducation ou des centres psychopédagogiques, nous optons pour une réponse sur une échelle de « jamais » à « toujours ». Ils connaissent en détail les besoins éducatifs des élèves qu'ils avaient eux-mêmes diagnostiqués HP et ils ont rédigé pour eux le rapport dans lequel ils ont préconisé des mesures à prendre. Ils sont donc en mesure de juger le degré auquel les écoles et les enseignants adaptent réellement leur approche envers l'élève en question.

Enfin, nous demandons aux psychologues, éducateurs et assimilés de partager avec nous leur expérience en ce qui concerne les problèmes et les difficultés dont souffrent les élèves HP doués en langues au secondaire. Nous proposons une liste de difficultés possibles basée sur notre étude théorique et les répondants sont censés désigner pour chacune d'entre elles s'ils ne les rencontrent « jamais », « dans des cas exceptionnels », « parfois », « dans la majorité des cas », « à chaque fois ». Ce sont bien les professionnels en psychopédagogie qui peuvent nous donner une image complète

des difficultés et des problèmes dont l'élève souffre, car ce sont eux qui effectuent le diagnostic général et dont la mission est de découvrir et de solutionner ce genre de situations. En revanche, les enseignants n'étant pas prioritairement chargés d'établir un tel diagnostic, nous avons choisi de ne pas leur poser cette question de peur qu'ils jugent mal certains éléments, puisque la formation de l'enseignant n'inclut pas forcément toutes les connaissances nécessaires au diagnostic. Il en va de même pour les parents qui peuvent en plus être trop subjectifs dans leur jugement lorsqu'il s'agit du bien-être de leur enfant.

Vu que la liste proposée n'est pas exhaustive, nous donnons la possibilité aux répondants de nous laisser un commentaire optionnel au cas où ils voudraient ajouter quelque chose à la liste ou à propos du sujet en général. Ces répondants sont, eux aussi, priés de faire passer le QE à leurs clients, si possible.

#### 4.2.2. Le questionnaire pour les élèves HP

Le questionnaire d'enquête pour les élèves HP contient neuf questions. Il commence par quelques questions signalétiques qui sont censées contribuer à l'interprétation correcte des résultats. D'abord, après les questions descriptives de base concernant l'âge et le sexe, nous nous intéressons à la localisation géographique du répondant au cas où il serait d'accord pour nous rencontrer dans le but de l'étude de cas. Ensuite, nous prions l'élève de nous indiquer s'il provient d'une famille bilingue, car cela donnerait à ses réponses un contexte spécifique. Pourtant, nous n'excluons pas ces élèves HP de la suite de l'enquête, puisqu'ils font de toutes les façons face à des situations similaires pendant les cours de langues que les élèves HP provenant de familles monolingues. Puis, nous vérifions auprès du répondant s'il fréquente un établissement de l'enseignement secondaire non-privé et, pour les raisons discutées auparavant, s'il a été officiellement diagnostiqué comme étant à haut potentiel en langues. De plus, pour obtenir un profil plus clair de cet élève, nous lui demandons de nous expliquer brièvement, dans ses propres mots, comment son haut potentiel se manifeste pendant les cours de langue étrangère, ce qui nous amène aux questions liées à la problématique. Dans cette deuxième partie du QE, nous proposons trois questions qui abordent le sujet de la différenciation et de l'individualisation dont l'élève bénéficierait éventuellement aux cours de langues. La première question interroge l'élève quant aux possibilités de regroupement qui lui sont proposées. Selon la littérature, les possibilités sont les suivantes : 1) assister à des cours pour les élèves qui

ont un niveau plus élevé que leurs congénères en classe, 2) assister à des cours spécialement conçus pour les élèves à haut potentiel doués en langues, 3) assister aux cours d'une année supérieure, 4) pas de possibilité de choix de groupe. Nous ajoutons une cinquième possibilité que nous avons pu rencontrer en pratique : 5) l'élève peut être dispensé des cours de la langue étrangère en question sur la base d'un examen préalable ou d'un certificat qui prouve son niveau élevé déjà acquis.

La deuxième question est analogue à celle posée dans le QP : « Votre professeur a-t-il une approche spéciale envers vous dans une classe de langue ? Par exemple, vous donne-t-il un travail différent de celui des autres, exige-t-il des productions différentes de votre part, vous permet-il de poursuivre des activités de votre choix, ... ? » L'élève qui répond « oui » est invité à répondre à la troisième question. Pour celui qui répond « non », le questionnaire se termine à ce niveau. La troisième question est au cœur du sujet de notre enquête : « Lesquelles de ces mesures avez-vous rencontrées lors d'un cours de langue étrangère à l'école ? ». La liste proposée rassemble les possibilités de différenciation et d'individualisation qui ont été détaillées dans notre travail. Après avoir répondu à cette question, l'élève est prié de nous communiquer ses coordonnées s'il est disposé à participer à notre étude de cas.

#### 4.2.3. Études de cas

Les études de cas se feront à l'aide d'interviews non structurés anonymes avec trois élèves choisis. Nous mènerons ces entrevues en fonction des réponses obtenues au questionnaire. L'objectif général sera d'aller plus en profondeur des questions de recherche proposées auparavant, c'est-à-dire d'obtenir une image claire du déroulement de l'apprentissage des langues de l'élève ainsi que son commentaire par rapport aux possibilités de différenciation et d'individualisation ; il serait aussi question de se rendre compte des éventuelles difficultés qu'il rencontre à l'école et dans le groupe classe. Nous réaliserons un enregistrement audio des interviews dont le contenu sera résumé en plusieurs paragraphes.

#### 4.2.4. Les moyens de diffusion des questionnaires

Nous nous sommes adressés aux membres du groupe « Nadané dėti » sur le réseau social Facebook.com en leur demandant de remplir notre QP en ligne. Ce groupe est une plate-forme de discussion du Centre pour le développement des enfants surdoués qui a un siège au Département de psychologie à la Faculté d'études sociales de l'Université Masaryk. Le groupe rassemble les parents, les enseignants et les

professionnels en psychopédagogie. Nous nous sommes servis également d'un autre groupe sur Facebook pour diffuser le QP : un groupe de professeurs de langues étrangères « Jazykáři ».

De plus, nous avons envoyé les deux questionnaires par courriel à 198 enseignants de langues dont les adresses mail figuraient sur les pages web de quinze écoles secondaires de la République tchèque. Nous nous sommes orientés essentiellement vers les lycées généraux, en espérant que cela nous donne une meilleure chance de rencontrer des enseignants expérimentés avec les élèves HP. De même, nous avons préféré les écoles qui figuraient sur la liste des établissements ayant des connexions et coopérant avec la Mensa de la République tchèque, une branche nationale d'une association internationale de personnes d'intelligence supérieure à la moyenne. Dix des quinze écoles avec lesquelles nous avons pris contact coopèrent de différentes manières avec cette organisation. Nous avons utilisé cette méthode également pour contacter une 19 psychologues scolaires, éducateurs et conseillers scolaires qui travaillent au sein des établissements de l'enseignement secondaire.

De surcroît, nous avons envoyé une demande de participation au QP par courriel à quatre centres de conseil psychopédagogique dans la Bohême du Sud et la Bohême de l'Ouest. Enfin, nous avons contacté le Qiido, une organisation pour le développement du potentiel intellectuel et de l'intelligence sociale des jeunes HP, et la Mensa de la République tchèque en leur demandant de remplir notre QP et, s'il y a lieu, de transmettre le QE à leurs clients.

#### 4.3. Traitement des données

La première question de recherche était la suivante : « Dans quelle mesure les élèves à haut potentiel bénéficient-ils réellement d'une attention particulière lors des cours de langues étrangères dans les établissements de l'enseignement secondaire tchèques ? ». Nous posons cette question sous formes différentes à tous les types de participants au QP et au QE. Nous présenterons donc tous les points de vue et nous en tirerons une conclusion générale.

Nous chercherons à répondre à notre deuxième question, « Quelles sont les mesures que les enseignants de langues étrangères mettent véritablement en place dans les établissements de l'enseignement secondaire tchèques ? » en analysant les réponses données par des enseignants et des élèves HP à ce sujet dans leurs questionnaires respectifs. Nous désignerons d'abord les options les plus mentionnées par les élèves tout

en présentant les pourcentages. Ensuite, nous indiquerons les options qui ont été le moins choisies en pourcentage ou qui n'ont été choisies par personne. Enfin, nous commenterons ces résultats et tenterons de les expliquer tout en les comparant avec ce que les enseignants auront mentionné dans le QP à ce sujet.

La dernière question de recherche de ce mémoire : « Quelles sont les difficultés les plus courantes que l'on peut observer chez les élèves HP au secondaire au niveau de l'apprentissage et au niveau psychologique et social ? » trouvera réponse à travers les résultats du QP rempli par les professionnels en psychopédagogie. Nous ne considérerons pas les résultats de notre recherche comme étant plus que symboliques vis-à-vis de la situation, car nous sommes pleinement conscients du fait que pour que les résultats soient plus précis, il faudrait par exemple mener une recherche parallèle avec un groupe de contrôle d'étudiants non HP. Nous commenterons, cependant, les tendances que les résultats semblent montrer, surtout si l'un des éléments est mentionné à plusieurs reprises comme étant toujours problématique ou au contraire classé comme n'étant jamais présent auprès des élèves HP. Nous espérons, par ailleurs, avoir la possibilité de détailler les difficultés éventuelles d'un élève HP dans le cadre d'une étude de cas concret et de les mettre en relation avec d'autres caractéristiques de l'élève comme sa personnalité ou ses expériences.

## 5. Discussion de résultats

### 5.1. Échantillon

Nous avons recueilli 42 réponses au QP dont 4 de la part de parents d'élèves HP et 33 de la part d'enseignants de langues. Malheureusement, seulement 5 professionnels en psychopédagogie ont répondu à ce questionnaire. Par conséquent, notre troisième question de recherche restera sans réelle réponse mais nous présenterons malgré tous les résultats obtenus.

Le QE a été rempli par seulement 4 élèves dont 3 élèves du secondaire non-privé, tous provenant de familles monolingues. Personne parmi eux n'a accepté de nous accorder du temps supplémentaire pour que nous puissions réaliser l'étude de cas avec lui. Nous analyserons néanmoins le QE comme prévu, tout en prenant en compte que le nombre de réponses très bas ne nous permet pas d'en tirer des conclusions statistiquement pertinentes.

## 5.2. Conclusions

Avant de procéder à l'analyse des résultats de point de vue des trois questions de recherche, nous souhaitons commenter un autre élément qui ressort de notre questionnaire. En analysant le QP, notre première observation est que même si nombre d'enseignants ont répondu à notre questionnaire, la majorité ont été éliminés parce qu'ils ont répondu négativement à la deuxième question. Plus concrètement, seulement 6 sur 33 enseignants de langues au secondaire ont fait l'expérience d'enseigner à un élève HP doué en langues dont le haut potentiel a été diagnostiqué officiellement et possède l'attestation en question. En d'autres mots, même si nous nous sommes adressés principalement aux écoles qui coopèrent avec la Mensa, plus que quatre cinquièmes des sondés enseignants n'ont jamais enseigné à un tel élève. Étant donné que le titre même du QP est « Un élève HP au secondaire doué en langues » et que nous avons expliqué le but du questionnaire dans notre courriel, nous avons été surpris de constater qu'il y a eu autant d'enseignants qui ont ouvert le questionnaire pour qu'il s'avère ensuite qu'ils n'ont jamais enseigné à un tel élève. Il est intéressant de noter qu'une situation similaire est également observable chez d'autres sondés : deux parents sur quatre et deux psychologues sur cinq ont été éliminés du reste du questionnaire sur la base de cette restriction.

Nous imaginons trois explications possibles de ces résultats. Premièrement, les sondés considèrent comme étant surdoué tout élève qui semble être précoce par rapport à ses camarades de classe ou qui a tout simplement de bons résultats et ils ignoraient que la dénomination d'élève HP est soumise à un diagnostic particulier que nous vérifions à l'aide de l'attestation exigée. Deuxièmement, la restriction que nous avons imposée était trop stricte puisqu'il existerait peut-être un grand nombre d'élèves considérés comme étant surdoués par des moyens de diagnostic autres que l'attestation provenant d'un centre psychopédagogique. Enfin, comme nous l'avons mentionné précédemment, il existerait des élèves HP dont les caractéristiques leur permettraient de disposer d'une telle attestation, mais qui ne la possèdent pas forcément, puisqu'ils n'ont jamais eu besoin de se faire tester ou de consulter un centre de psychopédagogie pour une quelconque raison.

Pour répondre à la première question de recherche, nous recourrons aux questions trois, cinq et huit du QP posées aux parents, enseignants et professionnels en psychopédagogie respectivement ; et à la question 10 du QE.

L'élève HP en question bénéficie d'une approche spécialisée au cours de langues.	« Oui »	« Non »
Parents	1	1
Enseignants	4	2
Élèves HP	3	0
Total	8	3

Tableau 4 : Approche spécialisée envers l'élève HP

Selon les résultats de notre recherche, il semble qu'il est plus probable qu'un élève HP bénéficie d'une approche spécialisée qu'il ne le soit pas. Les réponses des psychologues et des sondés de profils similaires semblent confirmer cette hypothèse. A la question « Lors de cours de langues étrangères, dans quelle mesure les écoles et les enseignants répondent-ils aux besoins des élèves diagnostiqués officiellement comme étant HP doués en langues ? » les professionnels en psychopédagogie ont répondu, sur une échelle allant de 1 « Ils répondent toujours à tous les besoins » à 5 « Ils ne changent jamais d'approche » de la façon suivante :

Évaluateur/ Évaluation	« 1 »	« 2 »	« 3 »	« 4 »	« 5 »
Psychologues et autres profils	0	2	0	1	0

Tableau 5 : Approche spécialisée envers l'élève HP selon les psychologues

Cependant, étant donné le peu de réponses, nous ne sommes pas en mesure de tirer de conclusions valables et généralisables concernant cette question.

Nous nous focaliserons maintenant sur le QE pour examiner les mesures que les élèves HP rapportent comme étant mises en place par leurs enseignants aux cours de langue. Au vu du nombre très bas d'élèves qui ont répondu à notre questionnaire, nous avons dû changer la façon de traitement des données. Au lieu de donner des pourcentages et de nous focaliser sur les extrema, nous proposerons et commenterons par la suite un tableau de synthèse avec toutes les réponses. Le tableau contient toutes les possibilités de différenciation et d'individualisation proposées dans le questionnaire dans l'ordre qui respecte la structure de notre travail théorique.

Mesure / Élève	E1	E2	E3	Total
Plan éducatif individualisé (IVP)	✓			1
<b>DIFFÉRENCIATION DU CONTENU</b>				
<b>Approfondissement/Enrichissement</b>				
Un projet personnel sur le sujet d'intérêt en langue étrangère	✓	✓		2
Travail individuel lié à ce qui est actuellement enseigné en classe	✓		✓	2
Travail individuel sur des exercices plus complexes de son choix	✓	✓		2
Travail individuel de toute nature en langue étrangère	✓	✓		2
Possibilité de lire un livre dans la langue enseignée ou un livre traduit	✓			1
<b>Accélération</b>				
L'élève travaille à son rythme. Une fois le travail prévu fini, il peut réaliser d'autres activités	✓	✓		2
<b>DIFFÉRENCIATION DU PROCESSUS</b>				
Participation active à l'enseignement / L'élève aide les autres en classe	✓	✓		2
<b>Regroupement</b>				
Assister à des cours pour les élèves qui ont un niveau plus élevé que leurs congénères en classe	✓			1
Assister à des cours spécialement conçus pour les élèves à haut potentiel doués en langues	✓	✓		2
Assister aux cours d'une année supérieure				0
Pas de possibilité de choix de groupe			✓	1
L'élève peut être dispensé des cours de la langue étrangère sur la base d'un examen préalable ou d'un certificat				0
<b>DIFFÉRENCIATION DU MATÉRIEL</b>				
L'élève dispose d'un matériel pédagogique différent de celui des autres (manuels, fiches de travail, ...)	✓	✓		2
Utilisation d'applications pour étudier la langue à son niveau	✓	✓		2
<b>DIFFÉRENCIATION DE L'ÉVALUATION</b>				
L'élève est évalué autrement que ses camarades de classe (selon les critères convenus préalablement)		✓		1
<b>AUTRES</b>				
L'élève fait seulement plus d'exercices du même niveau / même type				0
Travaux individuels en tous genres (pas nécessairement liés au sujet ou à la langue enseignée)		✓		1
Possibilité de faire ses devoirs (même pour les autres matières)	✓			1
Possibilité de lecture au choix en cours	✓	✓		2
Autres...				0

Tableau 6 : Mesures proposés aux élèves HP

Tout d'abord, nous constatons que parmi les trois élèves qui ont tous un diagnostic officiel du haut potentiel en langues, seulement une élève (E1), suit un plan éducatif individualisé. Nous ne pensons pas que ce soit une coïncidence que ce soit cette élève qui ait rapporté le plus de mesures de différenciation et d'individualisation. Il s'agit d'une fille de 18 ans de Prague.

Le seul type de différenciation qui est présent chez les trois élèves est celui qui consiste en un approfondissement et un enrichissement du contenu. Pour une des élèves (E3), un travail individuel lié à ce qui est actuellement enseigné en classe est même la seule option qui lui est proposée. Il s'agit d'une fille de 13 ans de Pilsen.

Pour notre petit échantillon, il n'est pas possible de dégager une quelconque préférence par rapport aux travaux selon qu'ils soient liés au cours, liés à la langue ou à aucun des deux.

L'élève E1 et l'élève E2 (une fille de 16 ans de Prague) ont toutes les deux fait l'expérience d'une mesure relevant de l'accélération : elles ne sont pas obligées de suivre le contenu du cours en même temps que les autres, et avancent à leur rythme. Cependant, nous sommes ravis de constater que ces deux élèves n'ont pas seulement recours à l'individualisation mais proposent aussi leur aide aux autres en classe et participent activement à l'enseignement de leurs pairs.

Au niveau du regroupement, il est alarmant de constater que l'élève E3 est placée dans un groupe de langues sans sélection préalable selon son niveau et sans la possibilité de fréquenter le groupe de son choix. D'un autre côté, il est rassurant de voir que les deux autres élèves ont l'opportunité d'assister à des cours spécialement conçus pour les élèves à haut potentiel doués en langues, nous ne pouvons cependant pas être certains qu'il s'agisse réellement de groupes pour les HP selon notre définition. Personne parmi les trois élèves n'a rapporté pouvoir assister aux cours d'une année supérieure. Nous imaginons que les écoles ne proposent pas cette alternative surtout pour des raisons logistiques. De même, personne n'a rapporté être dispensé de cours de langue sur présentation d'un certificat ou passage d'examen. Nous jugeons ces résultats comme étant plutôt positifs parce qu'il est bien plus intéressant d'employer d'autres mesures pour développer le potentiel de l'élève au lieu de le dispenser de cours et donc favoriser sa stagnation en quelque sorte. De plus, séparer l'élève du groupe d'une telle façon peut s'avérer stigmatisant. Il serait tout à fait intéressant de connaître l'opinion des élèves HP sur le sujet.

La lecture pendant le cours de langues peut être perçue comme étant une activité d'enrichissement ou d'approfondissement dès qu'il s'agit d'un livre écrit en langue étrangère ou d'un livre traduit dont l'ouvrage original est rédigé dans la langue étrangère en question. La lecture peut être également une bonne activité de divertissement qui garantit que l'élève ne perturbe pas ses camarades. La première variante a été choisie par l'élève E1, la deuxième par les élèves E1 et E2.

Seul l'élève E2 déclare être évaluée autrement que ses camarades de classe selon des critères convenus préalablement. Il aurait été intéressant d'en savoir plus sur ce type de différenciation de sa part, mais nous n'en avons malheureusement pas eu l'opportunité.

Enfin, nous considérons qu'il est rassurant et positif qu'aucun élève ne se soit vu proposer uniquement des exercices supplémentaires comme unique mesure individualisée. Cette alternative est déconseillée selon la littérature.

Les élèves ont choisi de ne rien ajouter à la liste du questionnaire. Elle est pourtant loin d'être exhaustive, comme nous le démontrent les réponses des enseignants.

En accord avec les résultats du QE, les enseignants rapportent avoir pratiqué la différenciation au niveau du matériel et de l'apprentissage par pairs et avoir proposé du travail en plus avec des consignes spéciales adaptées de façon individualisée. En dehors de cela, les enseignants mentionnent la possibilité d'écrire un blog sur un sujet d'intérêt ou de se préparer aux compétitions de langue. Certains accordent plus de temps à l'élève et ses questions qui rentrent plus en profondeur du sujet que prévu ; d'autres lui offrent la possibilité de discuter sur ces sujets après le cours. Ces deux variantes sont remplacées par ou combinées avec le regroupement en fonction du niveau dans d'autres écoles.

Au lieu de répondre à notre dernière question de recherche, nous allons plutôt tenter d'expliquer la raison derrière le nombre très bas de réponses de la part de professionnels en psychopédagogie tout en présentant les résultats et notamment les commentaires obtenus.

Nous avons obtenu une réponse révélatrice à notre demande de participation au questionnaire de la part de deux psychologues qui travaillent dans des centres de conseils psychopédagogiques. En général, les élèves à haut potentiel ne représenteraient qu'une infime minorité parmi les clients des centres psychopédagogiques. Nous

imaginons que ceci peut s'expliquer de deux façons différentes. Soit, cela veut dire qu'ils s'intègrent bien et n'ont pas de problèmes à l'école et au niveau social pour lesquelles ils iraient voir un psychologue ; soit, le sujet du haut potentiel ne reçoit pas encore d'attention suffisante en République tchèque. De plus, il semble que ces centres en République tchèque ne reçoivent d'habitude pas d'élèves du secondaire, le diagnostic étant réalisé principalement auprès d'enfants (avec lesquels les psychologues ne restent pas en contact pour les suivre jusqu'au secondaire) ; ou dans des cas de problèmes graves à l'école. En ce qui concerne les besoins d'un élève HP au secondaire, les lycées généraux, au moins, résolvent la situation en interne à leur niveau, sans recourir aux centres externes. Enfin, le haut potentiel semble être plutôt traité dans sa globalité donc selon le QI total et non selon ses sous-catégories spécifiques. Ceci est en accord avec le point de vue d'un psychologue scolaire dont nous avons reçu un courriel avec un commentaire. Il travaille depuis longtemps dans un lycée général qui coopère avec le Mensa et n'a pas été en mesure de répondre à notre questionnaire qu'il a jugé trop restrictif, parce qu'il ne se focaliserait que sur une seule sous-catégorie du haut potentiel. Ces trois commentaires provenant de la part des professionnels en psychopédagogie nous ont éclairé quant à la situation.

Néanmoins, nous avons réussi à recueillir trois réactions à notre QP de la part de professionnels en psychopédagogie que nous présenterons à titre d'exemple par la suite. Ce tableau synthétise leurs réponses à la question « Selon votre expérience professionnelle, à quelle fréquence les élèves HP doués en langues sont-ils confrontés à ces problèmes dans les écoles secondaires ? ».

Problème / fréquence	A chaque fois	Dans la majorité des	Parfois	Dans des cas exceptionnels	Jamais
<b>Problèmes d'apprentissage, difficultés scolaires</b>					
Échec scolaire, mauvaises notes			2	1	
Manque d'intérêt pour l'école			1	2	
Passivité, refus de participer au cours			1	2	
Ennui			2	1	
Frustration intellectuelle			1	2	
Perfectionnisme		1	2		
Procrastination			3		
Multipotentialité, problème de prise de décision			1	2	
Manque de stratégies d'apprentissage			2	1	
<b>Problèmes personnels en lien avec l'apprentissage</b>					
Basse estime de soi			3		
Autocritique accrue			2	1	
<b>Problèmes au niveau psychosocial, social et relationnel</b>					
Relations problématiques avec les pairs			3		
Victime d'intimidation			2	1	
Comportement agressif ou conflictuel envers les enseignants				2	1
Cacher son potentiel, choisir la conformité			1	2	

Tableau 7 : Problèmes des élèves HP

Nous constatons d'abord que personne parmi les trois sondés n'a choisi l'option « à chaque fois » pour l'un des éléments abordés. Ceci signifierait qu'il n'y aurait a priori pas de problèmes typiques des élèves HP. Seul le perfectionnisme a été désigné comme étant souvent présent chez les HP. Si, au contraire, il y a un élément sur la liste que l'on observerait rarement chez eux, ce serait le comportement agressif ou conflictuel envers les enseignants. Un sondé n'a jamais vu un élève HP au secondaire

qui présenterait un tel comportement, deux sondés rapportent l'observer chez les élèves dans des cas exceptionnels.

Les sondés ont présenté des expériences identiques concernant l'estime de soi des élèves HP au secondaire, leurs relations avec leurs pairs et la procrastination. Tous les trois rapportent ces trois problèmes comme étant parfois présents chez les HP.

Si nous examinons les résultats de ce questionnaire de plus près, nous pouvons encore ajouter deux observations. Les élèves HP en question semblent avoir plus ressenti l'ennui que le manque d'intérêt ou le refus de participation au cours. Cela justifierait l'appel aux modifications d'approche envers l'élève HP, qui semble espérer apprendre quelque chose mais se voit déçu et tombe dans l'ennui à la place. Il serait vivement conseillé d'agir pour ces élèves avant que leur ennui ne se transforme en refus et désintérêt scolaire par frustration. La deuxième observation concerne les relations problématiques avec les pairs qui ont été plus couramment citées comme problème que l'aspiration à la conformité au groupe en se sabotant et en cachant son haut potentiel. Il serait intéressant de réfléchir sur laquelle des deux options : individualité non acceptée ou conformité artificielle, est la plus nuisible à court et à long terme.

Tout compte fait, il semble y avoir plus d'élèves qui n'ont pas de problèmes d'apprentissage ou d'ordre social : seul le perfectionnisme a été considéré comme étant présent chez la majorité des élèves HP mais uniquement par un seul sondé. D'ailleurs, jusqu'à un certain degré, le perfectionnisme n'est pas toujours forcément problématique.

Malheureusement, il n'a pas été possible pour nous de détailler la thématique des difficultés scolaires directement avec un élève HP dans le cadre d'une étude de cas ni de mettre ces difficultés en contexte avec d'autres caractéristiques de l'élève. Pourtant, l'élève E3 (fille de 13 provenant de Pilsen) a brièvement témoigné de sa situation problématique en tant qu'élève HP douée en langues pendant ses cours de langue dans une classe hétérogène :

« J'aime perturber les camarades de classe, j'aime corriger l'enseignant et répondre aux questions qui sont destinées à d'autres élèves. Je pose beaucoup de questions sur comment dire des choses et sur le vocabulaire spécifique dont je n'ai pas besoin pour le cours mais qui m'intéresse. » Comme nous l'avons décrit précédemment, cette fille n'a pas la possibilité de choisir son groupe et la seule mesure qui lui est proposée est un travail individuel sur un sujet lié à ce qui est étudié pendant le cours.

Elle ne reçoit apparemment pas de matériel spécifique et ne travaille pas de façon systématique, comme par exemple sur un projet qui l'intéresse.

### 5.3. Retour sur les hypothèses

Nous avons formulé dans l'introduction de la partie pratique plusieurs hypothèses concernant l'enseignement secondaire des élèves HP doués en langues au sein des établissements hétérogènes. Nous passerons maintenant à la validation de nos hypothèses en les confrontant aux résultats de notre recherche.

Pour les raisons que nous avons citées auparavant, nous avons supposé que le degré d'attention porté aux besoins spécifiques des élèves HP par les enseignants est minime. Selon les réponses de la part des élèves HP, de leurs parents et de leurs enseignants ainsi que de la part des professionnels en psychopédagogie, ce degré d'intérêt semble être en moyenne un peu plus élevé que nous ne le pensions. Il semblerait qu'il soit plus probable qu'un élève HP bénéficie d'une approche spécialisée qu'il n'en bénéficie pas. Pourtant, il faut que nous demeurions critiques vis-à-vis de ces résultats étant donné le nombre très bas de réponses. Nous soulignerons encore l'importance du facteur de la personnalité de l'enseignant : la situation devrait donc varier d'un enseignant à un autre. Par exemple, au cours de notre recherche, deux enseignants ont avoué qu'ils ne modifieraient pas leur approche envers un élève HP même si celui-ci a une attestation d'un centre psychopédagogique pour ses besoins spécifiques.

Nous avons formulé l'hypothèse qu'au lieu de se voir proposer des activités qui développeraient son potentiel, l'élève HP serait plutôt laissé libre de s'adonner à des activités qui l'intéressent comme la lecture ou profiterait de son temps libre pour se reposer ou faire ses devoirs. Cette hypothèse n'a pas été ni réfutée ni confirmée à l'aide des trois réponses que nous avons obtenues à ce sujet, quoiqu'il semble que les mesures que les professeurs offrent aux élèves soient réparties plus au moins équitablement parmi les options proposées ce qui suggérerait que notre hypothèse soit invalide.

Nous avons considéré que si l'enseignant offre à l'élève la possibilité de réaliser certaines activités de dépassement, il choisirait de préférence celles qui sont les moins exigeantes en termes de temps de préparation, d'accompagnement et d'évaluation, telles que des fiches de travail supplémentaire ou des applications d'apprentissage de langues ; et non celles qui sont plus créatives ou personnalisées. Nous ne pouvons pas généraliser nos résultats à cause de leur valeur statistique presque non-existante.

Cependant, nous sommes rassurés de constater que l'option « projet personnel » a été choisie par deux élèves parmi les trois répondants et que les enseignants ont rapporté d'autres activités créatives personnalisées comme la rédaction d'un blog ou la préparation à des compétitions de langues. Les enseignants ont également mentionné avoir proposé des consultations hors cours, une proposition qui a un impact sur leur temps libre.

Il semblerait que les mesures que l'on prend pour modifier l'expérience scolaire des élèves HP soient plutôt de nature individualisée, la majorité des activités proposées aux élèves étant celles qui sont effectuées en autonomie comme nous l'avions présumé. Cependant, les enseignants ont déclaré avoir de temps en temps tenté de modérer la tendance à séparer les élèves HP de la classe en les incluant activement dans le processus d'enseignement à l'aide de l'apprentissage par pairs ou en leur demandant de préparer une activité pour les autres. Ceci est en accord avec les résultats du QE.

Nous nous attendions à ce que le regroupement soit un type de différenciation utilisé dans la majorité de cas. D'une part, deux élèves sur trois bénéficient de cours spécialement conçus pour les élèves HP, d'autre part, un élève sur trois n'a aucune possibilité de choix de groupe et ne peut pas assister aux cours dans un groupe de niveau. Il semblerait donc que nos attentes à cet égard aient été un peu trop élevées.

Un élève sur trois rapporte avoir eu affaire à une différenciation d'évaluation, une des options que nous ne pensons rencontrer que très rarement. Bien sûr, nous aurions besoin de plus de réponses pour déterminer s'il s'agit d'une mesure rare ou pas. Mais il est intéressant de noter que cette option n'a pas été mentionnée par les enseignants.

A propos des problèmes et difficultés des élèves HP doués en langues au secondaire, nous avons formulé cinq hypothèses. Il semble que notre estimation concernant l'agressivité et le comportement conflictuel des élèves envers les enseignants était correcte : cette option a reçu le moins de points de la part des sondés. En revanche, notre supposition que les élèves au secondaire ne risquent pas d'être confrontés à de l'intimidation s'est avérée comme étant fautive : deux professionnels en psychopédagogie sur trois ont rapporté que ces élèves en sont parfois victimes. Pourtant, il se peut que l'interprétation du mot « intimidation » soit variée et que la situation ne soit pas aussi grave. D'autres difficultés au niveau des relations avec les pairs ont été rapportées par les trois sondés comme étant parfois l'un des problèmes auxquels l'élève HP fait face. Cependant, nous n'avons malheureusement pas envisagé

de mener la même enquête auprès d'un groupe de contrôle. Nous ne sommes donc pas en mesure de dire si le degré des difficultés rencontrées diffère de la norme dans un groupe classe d'adolescents ou encore si ces difficultés sont réellement exacerbées aux cours de langues à cause d'interactions plus importantes entre les élèves.

Les difficultés au niveau social et au niveau de l'apprentissage sont plutôt comparables en termes de fréquence chez les élèves HP, avec une tendance légère vers le fait que les difficultés d'apprentissage soient plus fréquentes, comme nous nous y attendions. Par contre, il a été surprenant de constater que le manque de stratégies d'apprentissage n'ait été rapporté comme étant présent que « parfois » ou « dans des cas exceptionnels », contrairement à la littérature et à nos attentes.

Nous avons estimé que la procrastination, le perfectionnisme, une basse estime de soi, l'ennui et la frustration intellectuelle figurent parmi les problèmes les plus prononcés chez les élèves HP au secondaire. Dans le cas des élèves avec lesquels les enseignants sondés ont pu interagir, seul le perfectionnisme a eu tendance à être plutôt fréquent, la procrastination et une basse estime de soi étant présent parfois, l'ennui et la frustration scolaire aussi mais dans une moindre mesure.

## 6. Conclusion de la partie pratique

Pour notre travail pratique, nous avons défini trois questions principales auxquelles nous avons cherché à répondre par deux questionnaires : l'un pour les parents, les enseignants et professionnels en psychopédagogie qui ont eu une expérience avec un élève HP (le QP) et un pour les élèves eux-mêmes (le QE) ; ainsi qu'une étude de cas menée auprès de quelques élèves HP choisis.

Nous nous sommes intéressés à la quantité et à la qualité des mesures d'accompagnement dont les élèves à haut potentiel linguistique bénéficient réellement lors des cours de langues étrangères au sein d'un groupe hétérogène dans les établissements de l'enseignement secondaire tchèques. De plus, notre recherche a eu pour visée de récupérer des données qui nous permettraient de nous faire une idée générale quant auquel de ces problèmes serait le plus souvent rencontré par ces élèves.

Nous avons recueilli 42 réponses au QP dont 4 de la part de parents d'élèves HP, 33 de la part d'enseignants de langues et 5 de la part de professionnels en psychopédagogie. Malheureusement, le nombre de réponses pertinentes pour notre recherche s'est avéré plus bas, dû au fait que nous ayons exigé que l'élève HP dont il est question possède une attestation de haut potentiel linguistique délivrée par l'un des centres psychopédagogiques.

Le QE a été rempli par seulement 3 élèves HP du secondaire. Malheureusement, aucun parmi eux n'a accepté de nous permettre de mener une étude de cas auprès de lui. Malgré le nombre de réponses très bas, nous avons analysé les résultats des questionnaires, tout en prenant en compte le fait que notre recherche ne puisse pas fournir de conclusions statistiquement pertinentes.

Nous étions rassurés de constater, contrairement à nos hypothèses plutôt pessimistes à cet égard, qu'un élève HP a plus de chances de bénéficier d'une approche spécialisée et que les mesures qui lui sont proposées semblent être de nature variée. Concernant les difficultés au niveau de l'apprentissage, il a été surprenant de noter que le manque de stratégies d'apprentissage n'ait été rapporté par notre échantillon comme étant présent que « parfois » ou « dans des cas exceptionnels », contrairement à nos attentes au vu de la littérature consultée.

Au cours de notre étude, nous avons pu examiner de plus près les différentes situations que vivent les élèves HP et les membres de leur entourage. Ceci a été possible notamment à travers les questions ouvertes prévues dans les questionnaires, mais aussi à

travers les publications et commentaires dans le groupe Facebook « Nadané dėti » dans lequel nous avons diffusé nos questionnaires. Les parents y partagent des problèmes liés au diagnostic du haut potentiel intellectuel qui se sont avérés plus complexes que le laissait deviner notre travail.

## Conclusion

In fine, ce travail aura fait l'objet d'une étude théorique et pratique. Le but principal de la première partie était de fonder correctement le travail et le situer dans la littérature. Nous avons défini nos deux concepts centraux : hétérogénéité et haut potentiel ; et nous nous sommes intéressés à l'accompagnement des élèves HP dans des groupes hétérogènes. L'idée de l'existence d'une classe homogène laisse très vite sa place à la nécessité de composer avec l'hétérogénéité dont l'influence sur la classe est considérable. La définition du haut potentiel intellectuel, sur lequel nous avons choisi de nous concentrer, a été une question épineuse et nous avons décidé d'adopter la définition la plus consensuelle, malgré ses nombreuses limites. Ceci veut dire que le haut potentiel intellectuel correspond à un QIT de valeur supérieure à 130. Nous avons cependant cherché à malgré tout explorer le haut potentiel avec une vision plus large, puisqu'il n'est pas toujours possible de passer un test de QI. C'est ainsi que nous nous sommes axés sur une analyse critique des listes d'indices d'identification et des typologies associées à l'identification des élèves HP. Nous aurons donc étudié le haut potentiel d'un point de vue comportemental et en interaction avec la personnalité. Il a été question par la suite de s'intéresser aux conditions favorables en adéquation avec les besoins spécifiques des élèves HP et donc de dégager les diverses possibilités que l'enseignant a à sa disposition pour répondre aux mieux à ces besoins. Ceci nous a mené à décrire et évaluer la différenciation des éléments du cursus comme idée directrice des éventuelles stratégies d'accompagnement de l'élève HP. Pour clôturer notre production théorique, nous avons proposé des conseils méthodologiques pour aider les enseignants à accompagner les élèves HP et leur apprendre à gérer leurs difficultés.

La partie pratique du travail s'est basée sur deux questionnaires élaborés pour tenter de répondre à nos questions de recherche. Un questionnaire (QP) a été destiné aux parents, enseignants et professionnels de la psychopédagogie, l'autre aux élèves HP (QE). Nous avons cherché à quantifier et à décrire de manière qualitative les différentes mesures d'accompagnement que les élèves à haut potentiel linguistique se voient réellement proposer dans les établissements secondaires en République tchèque ; et avons tenté de déterminer quels problèmes étaient les plus fréquents chez ces élèves. Le nombre de réponses a malheureusement été en deçà de nos attentes, mais nous avons malgré tout pu analyser nos résultats en nuanciant, évidemment, au vu de la basse pertinence statistique de notre étude. Notre recherche nous aura permis de véritablement

plonger dans l'univers des élèves HP, d'interagir avec des membres de leur famille ou de leur entourage et de mieux comprendre un phénomène tout à fait intéressant du point de l'enseignement.

Ce travail aura été le fruit d'une longue étude absolument enrichissante autant d'un point de vue personnel que d'un point de vue académique. Nous avons rencontré une multitude d'incertitudes en chemin et estimons avoir eu l'occasion d'en apprendre énormément sur un domaine qui mérite, à notre sens, énormément d'attention. Nous espérons que ce mémoire pourra constituer un outil efficace pour quiconque s'intéresse au sujet du haut potentiel et contribuera à une meilleure compréhension du phénomène. Nous avons l'espoir que le présent travail pourra aider dans l'amélioration de l'accompagnement proposé aux élèves à haut potentiel, non seulement en langues mais dans tous les domaines.

## Bibliographie et webographie

---

- BERT, C. (2018, Juin). Enfants surdoués : historique. *A.N.A.E. : Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant* (n.154).
- BRASSEUR, C., & GREGOIRE, J. (2018, Juin). Les jeunes à haut potentiel sont-ils hyperémotifs ? *A.N.A.E. : Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant* (n.154).
- BRASSEUR, S., & CUCHE, c. (2017). *Le haut potentiel en questions*. Bruxelles: Mardaga.
- COURTINAT, A., & LEONARDIS, M. (2010, Janvier). Contextes de scolarisation, expérience scolaire et estime de soi chez des collégien(ne)s à haut potentiel. *Enfance*, pp. 99-109. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-enfance2-2010-1-page-99.htm?contenu=article>
- DESMET, H., & Pourtois, J.-P. (2002). *L'éducation postmoderne*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Edu.gov.on.ca. (s.d.). Site du Ministère de l'Éducation de l'Ontario. *À l'écoute de chaque élève grâce à la différenciation pédagogique : guide de mise en œuvre*. Ontario, Canada. Récupéré sur [http://www.edu.gov.on.ca/fre/teachers/studentssuccess/a\\_ecoutepartie1.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/teachers/studentssuccess/a_ecoutepartie1.pdf)
- Enfant-surdoué.fr. (s.d.). *Tout savoir sur les matrices de Raven*. Récupéré sur [https://enfant-surdoué.fr/les\\_tests\\_de\\_qi/tests-de-qi-les-matrices-de-raven/](https://enfant-surdoué.fr/les_tests_de_qi/tests-de-qi-les-matrices-de-raven/)
- Enseignement.be. (s.d.). *La différenciation pédagogique*. Récupéré sur <http://www.enseignement.be/index.php?page=27910&navi=4418>
- Enseignement.be. (2013). *Enseigner aux élèves à hauts potentiels*. Récupéré sur [http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do\\_id=9920](http://www.enseignement.be/index.php?page=23827&do_id=9920)
- Fantadys.com. (2018). *Imparfait ou passé simple ? Les valeurs de ces temps du passé*. (Mamiesylvia, Éd.) Récupéré sur <https://fantadys.files.wordpress.com/2018/07/emplois-ou-valeurs-des-temps-du-passc3a9-f.jpeg>
- FEYFANT, A. (2008, décembre). Individualisation et différenciation des apprentissages. *Service de Veille scientifique et technologique, Dossier d'actualité n°40*. Récupéré sur <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/LettreVST/pdf/40-decembre-2008.pdf>
- GAUVRIT, N. (2014). *Les surdoués ordinaires*. Paris: Presses Universitaires de France.
- GAUVRIT, N., & GUEZ, N. (2018, Juin). Réussite scolaire et professionnelle des personnes à HPI. *A.N.A.E. : Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant* (n.154).
- GRANDGUILLOT, M.-C. (1993). *Enseigner en classe hétérogène*. Paris: Hachette livre.
- GRAVEL, A. (2017, 24.8.). *A 5 ans, elle parle 8 langues*. Récupéré sur <https://ici.radio-canada.ca/premiere/emissions/gravel-le-matin/segments/entrevue/35701/langfest-festival-langues-montreal-polyglotte-bella-russe>

- GUENOLE, F., BALEYTE, J., & SPERANZA, M. (2018, Juin). La santé mentale des enfants et adolescent surdoués. *A.N.A.E. : Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant* (n.154).
- HOSÁK, L., HRDLIČKA, M., & LIBIGER, J. (2019). *Psychiatrie a pedopsychiatrie*. Praha: Karolinum.
- HŘÍBKOVÁ, L. (2009). *Nadání a nadaní*. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, a.s.
- HUBERT, J.-C. (1999). De la pédagogie différenciée à la différenciation pédagogique. *Spirale. Revue de recherches en éducation.*, pp. 41-53. Récupéré sur [https://www.persee.fr/doc/spira\\_0994-3722\\_19](https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_19)
- CHAPELLE, G. G. (2013). *Enseigner aux élèves à hauts potentiels*. Bruxelles: Imprimerie Desmet-Laire.
- IFÉ. (2010). *Individualisation - Livret repères*. Récupéré sur Institut Français de l'Education, Centre Alain Savary: <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/livrets-individualisation/livret-reperes/view>
- KIEBOOM, T. (2015). *Accompagner l'enfant surdoué*. Broché.
- KOCUROVA, L. (2019, 11.9.). *Nadaným dětem nestačí ve škole nabídnout víc informací. Potřebují úplně jiný druh práce, říká maďarská psychologka*. Récupéré sur Rodicevitani.cz : <https://www.rodicevitani.cz/premyslive-deti/nadanym-detem-nestaci-ve-skole-nabidnout-vic-informaci-potrebuji-uplne-jiny-druh-prace-rika-madarska-psychologka/>
- KUBALOVA, K. (2010). *Vliv způsobu opravování chyb v mluveném projevu na sebedůvěru žáka*. Praha: Univerzita Karlova v Praze. Récupéré sur [https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/30598/DPTX\\_2009\\_2\\_11410\\_0\\_76394\\_0\\_82979.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/30598/DPTX_2009_2_11410_0_76394_0_82979.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- LABOURET, G., & Grégoire, J. (2018, Juin). La dispersion intra-individuelle et le profil des scores dans les QI élevés. *A.N.A.E. : Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant* (n.154).
- Larousse.fr. (s.d.). *Hétérogène*. Récupéré sur Larousse.fr: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/h%C3%A9t%C3%A9rog%C3%A8ne/39779>
- LIRATNI, M. (2018, Juin). Haut potentiel et psychopathologies : positions réconciliatrices et pistes thérapeutiques. *A.N.A.E. : Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant* (n.154).
- LOUIS, J. M., & RAMOND, F. (2013). *Scolariser l'élève intellectuellement précoce*. Paris: Dunod.
- LOUREIRO, I. S. (2012). *Profils neuropsychologiques des enfants à haut potentiel*. Saarbrücken: Éditions universitaires européennes.
- LUBART, T. (2006). *Enfants exceptionnels : Précocité intellectuelle, haut potentiel et talent*. Bréal.
- MACHU, E. F. (2016). *Identifikace a vzdělávání nadaných a talentovaných dětí – dobrá praxe pro Evropu*. Vsetín: Krajská pedagogicko-psychologická poradna a ZDVPP Zlín.

- MŠMT. (2006, 1.12.). *Věstník MŠMT 12 / 2006*. Récupéré sur Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky: <http://www.msmt.cz/dokumenty/2006-12-1>
- MŠMT. (2016). *Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. Praha: Tiskárna Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Récupéré sur [http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska\\_c.\\_272016\\_Sb.\\_o\\_vzdelavani\\_zaku\\_se\\_specialnimi\\_vzdelavacimi\\_potrebami\\_a\\_zaku\\_nadanych.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska_c._272016_Sb._o_vzdelavani_zaku_se_specialnimi_vzdelavacimi_potrebami_a_zaku_nadanych.pdf)
- Multipleintelligencesoasis.org. (s.d.). *The Components of MI*. Récupéré sur Multipleintelligencesoasis.org: <https://www.multipleintelligencesoasis.org/the-components-of-mi>
- Nadanedeti.cz. (s.d.). *Talent pro cizí jazyky a jazykově talentovaní žáci*. (O. Straka, Éditeur) Récupéré sur Nadanedeti.cz: <http://www.nadanedeti.cz/pro-odborniky-jazykove-talentovani-zaci>
- NÚV. (2018). *Standard komplexní diagnostiky mimořádného (intelektového) nadání*. Récupéré sur NÚV: [http://www.nuv.cz/uploads/rovne\\_prilezitosti\\_ve\\_vzdelavani/nadani/diagnostika/standard\\_diagnostiky\\_mn\\_2018\\_12\\_06.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/rovne_prilezitosti_ve_vzdelavani/nadani/diagnostika/standard_diagnostiky_mn_2018_12_06.pdf)
- Pearsonclinical.fr. (s.d.). *WAIS-IV - Échelle d'intelligence de Wechsler pour adultes - 4ème édition*. Récupéré sur Pearsonclinical.fr: <https://www.pearsonclinical.fr/wais-iv-nouvelle-version-de-lechelle-dintelligence-de-wechsler-pour-adultes-quatrieme-edition>
- PERRODIN-CARLEN, D. (2015). *100 idées pour accompagner les enfants à haut potentiel*. Paris: Éditions Tom Pousse.
- PETINIOT, M.-J. (2016). *Comprendre les DYSférences*. Namur: Erasme.
- PORTESOVA, Š. (2018). Dvacet principů pro vzdělávání tvořivých, talentovaných a nadaných. *Svět nadání Časopis o nadání a nadaných* (Číslo 2 , ročník VII.).
- PRECKEL & al. (2010). Ability grouping of gifted students: Effects on academic self-concept and boredom. *British Journal of Educational Psychology*, pp. 451-472. Récupéré sur <https://pdfs.semanticscholar.org/ec0a/6d0ab653df5c167e1a39d9e76551c7ba206c.pdf>
- PREZSMYCKI, H. (2008). *La pédagogie différenciée*. Paris: Hachette.
- Qiido.cz. (s.d.). *Kdo je MIND?* Récupéré sur [https://www.qiido.cz/kdo\\_je\\_mind/](https://www.qiido.cz/kdo_je_mind/)
- RAMUS, F. (2015, Juin). Les surdoués ont-ils un cerveau qualitativement différent ? *A.N.A.E. : Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant* (n.154).
- RVP. (2016). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání - Vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze. Récupéré sur <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10848>
- SANTILLI, P. (2018, Juin). Étude intercantonale sur la satisfaction scolaire et personnelle des élèves HPI. *A.N.A.E. : Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant* (n.154).
- SEJVALOVA, J. (2004). *Talent a nadání - jejich rozvoj ve volném čase*. Praha: IDM MŠMT.

- Standforbinetest.com. (s.d.). *How reliable is the Stanford-Binet test?* Récupéré sur <https://stanfordbinetest.com/>.
- STUHLÍKOVÁ, I. (2007). *Zvládání emočních problémů školáků*. Portál.
- SUCHOHRADSKÝ, O. (2001, 6.12). *Aktivní domácí úkoly*. Récupéré sur Česká škola.cz: <http://www.ceskaskola.cz/2001/12/oldrich-suchoradsky-aktivni-domaci.html>
- SVOBODOVA, J. (2007). *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí*. Brno: MDS s.r.o.
- ŠNAJDROVA, L., & ČAVOJSKA, M. (2017, 11.4.). *Kde sehnat pracovní listy pro nadané žáky?* Récupéré sur <https://deti.mensa.cz/index.php?pg=odborne-informace--skolni-vzdelavani--individualni-vyuka&aid=645>
- TERRASIER, J.-C., & GOUILLOU, P. (1998). *Guide pratique de l'enfant surdoué*. Paris: ESF.
- TERRIOT, K. (2018, Juin). De la définition théorique du haut potentiel aux conséquences pratiques. *A.N.A.E. : Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant* (n.154).
- TRICOT, A. (1999). L'intelligence en débat. *La Nouvelle Revue de l'AI*, 6., pp. [http://andre.tricot.pagesperso-orange.fr/Tricot\\_intelligence%282%29.pdf](http://andre.tricot.pagesperso-orange.fr/Tricot_intelligence%282%29.pdf).
- VALIŠOVÁ, A. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- VENNETZEL, L., & GAUVRIT, N. (2018, Juin). Le haut potentiel - Mise au point. *A.N.A.E. : Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant* (n.154).
- ZAPLETALOVA, J., & MRAZKOVA, J. (2014). *Metodika pro nastavování podpůrných opatření ve školách ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními*. Récupéré sur NÚV.cz: [http://www.nuv.cz/uploads/Metodika\\_pro\\_nastavovani\\_podpurnych\\_opatreni\\_unor\\_2016.pdf](http://www.nuv.cz/uploads/Metodika_pro_nastavovani_podpurnych_opatreni_unor_2016.pdf)
- ZENAIDI. (2010, 12 janvier). *Apprendre par les pairs: quand l'apprenant devient partenaire*. Récupéré sur <https://cursus.edu/articles/3134/apprendre-par-les-pairs-quand-lapprenant-devient-partenaire#.XbnIV-hKhPY>

## Annexes

---

- A1 : Questionnaire QP
- A2 : Exemple d'un QP rempli
- A3 : Questionnaire QE
- A4 : Exemple d'un QE rempli

### A1 : Questionnaire QP



#### (P) Jazykově nadaný žák na střední škole

Vážení respondenti,  
ve své magisterské diplomové práci se věnuji tématu výuky cizích jazyků v heterogenních skupinách se zaměřením na nadané žáky. Věřím, že jazykově nadaní žáci by neměli být v běžných hodinách odsouzeni k nudě a měli by mít možnost svůj potenciál rozvíjet.

Tento krátký dotazník má za účel monitorovat situaci těchto žáků na státních středních školách.

Předem vám děkuji za váš čas a za vaši ochotu.  
Karolína Jančíková

Další

Strana 1 z 15

#### Identifikace respondenta

Jsem... \*

- Rodič jazykově nadaného žáka/ jiný rodinný příslušník
- Učitel(ka) cizího jazyka na státní (nebo církevní) střední škole
- Výchovný poradce/ školní psycholog/ speciální pedagog/ pracovník PPP apod.
- Jazykově nadaný žák(yně) střední školy
- Jiné

Zpět

Další

Strana 2 z 15

## A. « Parents »

### Rodič jazykově nadaného žáka

(Nebo jiný rodinný příslušník)

Máte v rodině JAZYKOVĚ nadaného žáka/ nadanou žákyni státní, nebo církevní STŘEDNÍ školy s vyšetřením z Pedagogicko-psychologické poradny? \*

Pojmem "střední škola" rozumějte i víceletá gymnázia včetně nižších ročníků.

- Ano  
 Ne

Zpět

Další

Strana 3 z 15

### Opatření v hodině cizího jazyka

Vychází tomuto žákovi/ této žákyni škola a/nebo učitelé nějakým způsobem vstříc v rámci hodin cizího jazyka? \*

Například pomocí podpůrných opatření, nabídkou individualizace výuky, poskytováním jiného materiálu, ...

- Ano  
 Ne

Zpět

Další

Strana 4 z 15

### Dotazník pro jazykově nadaného žáka

Prosíme Vás, abyste v případě zájmu dali vyplnit Vašemu jazykově nadanému žákovi následující dotazník:  
<https://forms.gle/tmy5MeYgeAnyHH23A>

Pokud není momentálně možné, aby dotazník vyplnil(a), napište nám prosím jeho/její jméno a e-mailovou adresu a my mu/ji tento odkaz pošleme k pozdějšímu vyplnění.

Pokud si nepřejete tuto informaci poskytnout, přejděte k odeslání formuláře.

Vaše odpověď

Zpět

Odeslat

Strana 15 z 15

## B. « Enseignants »

### Učitel cizího jazyka na státní/církevní střední škole

Pojmem "střední škola" rozumíte i víceletá gymnázia včetně nižších ročníků.

Vyučujete JAZYKOVĚ nadaného žáka/žákyni s vyšetřením z Psychologicko-pedagogické poradny, který/kteřá vyniká i v cizích jazycích? \*

- Ano  
 Ne

Zpět

Další

Strana 5 z 15

### Opatření v hodině cizího jazyka (1/2)

Máte k tomuto žákovi/ této žákyni nějaký speciální přístup v rámci hodin cizího jazyka? \*

Například využití podpůrných opatření, nabídka individualizace výuky, poskytování jiného materiálu, ...

- Ano  
 Ne

Zpět

Další

Strana 6 z 15

### Opatření v hodině cizího jazyka (2/2)

Uved'te prosím, jak řešíte přítomnost nadaného žáka v hodinách cizího jazyka, jaký typ aktivit mu nabízíte, jaký k němu volíte přístup apod.

Vaše odpověď

Zpět

Další

Strana 7 z 15

### Dotazník pro jazykově nadaného žáka

Prosíme Vás, abyste v případě zájmu dali vyplnit Vašemu jazykově nadanému žákovi/ nadané žákyni následující dotazník.

<https://forms.gle/tmy5MeYgeAnyHH23A> \*

- Ano, dobře.
- Ne, děkuji.
- Nyní to není možné. Zašlete mi prosím e-mail s připomenutím a s odkazem na tento dotazník pro žáka.

Zpět

Další

Strana 13 z 15

### E-mail pro zaslání odkazu

Napište prosím svoje jméno a e-mailovou adresu. \*

Vaše odpověď

Zpět

Odeslat

Strana 15 z 15

### C. « Professionnels en psychopédagogie »

#### Jazykově nadaný žák ve výuce

Podle Vaší zkušenosti ohodnotte prosím, do jaké míry školy a učitelé vychází vstříc potřebám diagnostikovaných jazykově nadaných žáků v hodinách cizího jazyka. \*

	1	2	3	4	5	
Vždy vychází vstříc všem potřebám.	<input type="radio"/>	Nikdy přístup nemění.				

Zpět

Další

Strana 9 z 15

#### Pracovník PPP

(Nebo školní psycholog, výchovný poradce, speciální pedagog, apod.)

Setkali jste se během své praxe s JAZYKOVĚ nadaným žákem/ nadanou žákyní státní, nebo církevní STŘEDNÍ školy, který/kteřá vynikal(a) v cizích jazycích? \*

- Ano  
 Ne

Zpět

Další

Strana 8 z 15

#### Problémy jazykově nadaného žáka

Podle Vaší zkušenosti, jak často se jazykově nadaní žáci na středních školách potýkají s těmito problémy? \*

	vždy	ve většině případů	někdy	ve výjimečných případech	nikdy
problémové vztahy k vrstevníkům	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
oběť šikany	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
agresivní nebo konfliktní chování vůči učitelům	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
záměrné zastírání vlastního potenciálu, snaha o konformitu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
školní neúspěch, špatné známky	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
nezájem o školu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

pasivita v hodině, odmítání se účastnit	<input type="radio"/>				
pocit nudy	<input type="radio"/>				
intelektuální frustrace	<input type="radio"/>				
zvýšená sebekritika	<input type="radio"/>				
nízké sebevědomí	<input type="radio"/>				
perfekcionismus	<input type="radio"/>				
multipotencialita, problém učinit rozhodnutí	<input type="radio"/>				
nevyvinuté strategie učení	<input type="radio"/>				
prokrastinace	<input type="radio"/>				

Zpět

Další

Strana 10 z 15

### Vlastní komentář

Zde je prostor pro Vaše případné komentáře a poznámky, chcete-li se vyjádřit k tématu jazykově nadaného žáka ve výuce cizího jazyka.

Vaše odpověď

Zpět

Další

Strana 11 z 15

### Dotazník pro jazykově nadaného žáka

Prosíme Vás, abyste v případě zájmu dali vyplnit Vašemu jazykově nadanému žákovi/ nadané žákyni následující dotazník.

<https://forms.gle/tmy5MeYgeAnyHH23A> \*

- Ano, dobře.
- Ne, děkuji.
- Nyní to není možné. Zašlete mi prosím e-mail s připomenutím a s odkazem na tento dotazník pro žáka.

Zpět

Další

Strana 13 z 15

#### E-mail pro zaslání odkazu

Napište prosím svoje jméno a e-mailovou adresu. \*

Vaše odpověď

Zpět

Odeslat

Strana 15 z 15

#### D. « Élève HP »

#### Dotazník pro jazykově nadaného žáka

Prosíme Vás, abyste přešli k vyplnění tohoto dotazníku :

<https://forms.gle/tmy5MeYgeAnyHH23A> \*

- Ano, dobře.
- Děkuji, nemám zájem.

Zpět

Odeslat

Strana 15 z 15

## A2 : Exemple d'un QP rempli

### (P) Jazykově nadaný žák na střední škole

Vážení respondenti,  
ve své magisterské diplomové práci se věnuji tématu výuky cizích jazyků v heterogenních skupinách se zaměřením na nadané žáky. Věřím, že jazykově nadaní žáci by neměli být v běžných hodinách odsouzeni k nuditě a měli by mít možnost svůj potenciál rozvíjet.

Tento krátký dotazník má za účel monitorovat situaci těchto žáků na státních středních školách.

Předem vám děkuji za váš čas a za vaši ochotu.  
Karolína Jančíková

#### Identifikace respondenta

Jsem... \*

- Rodič jazykově nadaného žáka/ jiný rodinný příslušník
- Učitel(ka) cizího jazyka na státní (nebo církevní) střední škole
- Výchovný poradce/ školní psycholog/ speciální pedagog/ pracovník PPP apod.
- Jazykově nadaný žák(yně) střední školy
- Jiné

Vyučujete JAZYKOVĚ nadaného žáka/žákyni s vyšetřením z Psychologicko-pedagogické poradny, který/která vyniká i v cizích jazycích? \*

- Ano
- Ne

#### Opatření v hodině cizího jazyka (1/2)

Máte k tomuto žákovi/ této žákyni nějaký speciální přístup v rámci hodin cizího jazyka? \*  
Například využití podpůrných opatření, nabídka individualizace výuky, poskytování jiného materiálu, ...

- Ano
- Ne

#### Opatření v hodině cizího jazyka (2/2)

Uvedte prosím, jak řešíte přítomnost nadaného žáka v hodinách cizího jazyka, jaký typ aktivit mu nabízíte, jaký k němu volíte přístup apod.

V hodinách mu poskytuji materiály navíc, dávám mu větší prostor, odpovídám na rozšiřující dotazy. Škola mu navíc umožňuje navštěvovat i hodiny s pokročilejší skupinou.

#### Dotazník pro jazykově nadaného žáka

Prosíme Vás, abyste v případě zájmu dali vyplnit Vašemu jazykově nadanému žákovi/nadané žákyni následující dotazník. <https://forms.gle/tmy5MeYgeAnyHH23A> \*

- Ano, dobře.
- Ne, děkuji.
- Nyní to není možné. Zašlete mi prosím e-mail s připomenutím a s odkazem na tento dotazník pro žáka.

## A3 : Questionnaire QE



### (E) Jazykově nadaný žák střední školy

Vážení respondenti,  
ve své magisterské diplomové práci se věnuji tématu výuky cizích jazyků v heterogenních skupinách se zaměřením na nadané žáky. Věřím, že jazykově nadaní žáci by neměli být v běžných hodinách odsouzeni k nudě a měli by mít možnost svůj potenciál rozvíjet.

Tento dotazník má za účel monitorovat možnosti rozvoje, které jsou v současné době nabízeny vám, žákům, v rámci hodin cizího jazyka na státních středních školách.

Předem vám děkuji za váš čas a za vaši ochotu.  
Karolína Jančíková

Další

Strana 1 z 12

#### Identifikace respondentů

Označte prosím svoji příslušnost dle pohlaví. \*

- Muž  
 Žena

Jaký je Váš věk? \*

Vyberte prosím Vaši lokalitu \*

- Plzeň  
 Praha  
 České Budějovice  
 Jiné:

Zpět

Další

Strana 2 z 12

## Bilingvismus

Pocházíte z bilingvní rodiny? \*

- Ano  
 Ne

Zpět

Další

Strana 3 z 12

## Studium

Studujete na státní, nebo církevní (tj. nesoukromé) střední škole? \*

Pojmem "střední škola" rozumějte i víceletá gymnázia včetně nižších ročníků.

- Ano  
 Ne

Zpět

Další

Strana 4 z 12

## Diagnostika PPP

Bylo Vám Pedagogicko-psychologickou poradnou diagnostikováno JAZYKOVÉ nadání?

- Ano  
 Ne

Zpět

Další

Strana 5 z 12

## Nadání na cizí jazyky (1/2)

Projevuje se toto Vaše nadání i v cizím jazyce? \*

- Ano  
 Ne

Zpět

Další

Strana 6 z 12

### Nadání na cizí jazyky (2/2)

Jak se projevuje Vaše nadání v hodinách cizího jazyka?

Vaše odpověď

Zpět

Další

Strana 7 z 12

### Diferenciace a individualizace ve výuce cizího jazyka (1/3)

Zaškrtněte pravdivé. \*

- Mám možnost být ve skupině PRO POKROČILEJŠÍ žáky
- Mám možnost navštěvovat specializovanou výuku určenou PRO JAZYKOVĚ NADANÉ
- Mám možnost navštěvovat daný předmět VE VYŠŠÍM ROČNÍKU
- Nemám možnost výběru skupiny
- Jsem omluven(a) z běžné výuky cizího jazyka na základě složené zkoušky nebo certifikátu z jazyka

Zpět

Další

Strana 8 z 12

### Diferenciace a individualizace ve výuce cizího jazyka (2/3)

Jazykově nadaní žáci obvykle vyžadují v hodinách cizího jazyka opatření, díky kterým může být jejich potenciál řádně rozvíjen. Míra a povaha opatření je různá.

Přistupuje k Vám učitel v hodinách cizího jazyka jinak než k ostatním? Dává Vám například jinou práci než ostatním, vyžaduje jiné výstupy, umožňuje Vám věnovat se aktivitám dle Vašeho zájmu, apod. \*

- Ano
- Ne

Zpět

Další

Strana 9 z 12

### Diferenciace a individualizace ve výuce cizího jazyka (3/3)

Poslední otázka : S jakými z těchto opatření jste se při hodinách cizího jazyka na škole setkal(a)? \*

- Mám Individuální vzdělávací plán (IVP)
- Samostatná práce vztahující se k tomu, co se momentálně ve třídě vyučuje (prohloubení a doplnění znalostí)
- Samostatná práce jakéhokoliv druhu V CIZÍM JAZYCE
- Samostatná práce JAKÉHOKOLIV DRUHU (ne nutně vztahující se k tématu či k vyučovanému jazyku)
- Práce na osobním PROJEKTU na téma zájmu V CIZÍM JAZYCE
- Mohu samostatně vypracovávat SLOŽITĚJŠÍ CVIČENÍ dle vlastního výběru
- Mohu se vzdělávat PODLE SVÉHO TEMP. Pokud zvládnou látku dříve než ostatní, mohu se věnovat jiným aktivitám
- Možnost vlastní ČETBY při hodině
- Možnost četby KNIHY ve vyučovaném JAZYCE nebo přeložené knihy autora píšícího v daném jazyce
- Možnost DĚLAT SI PŘI HODINĚ ÚKOLY (i do jiných předmětů)
- Využívání jiného MATERIÁLU než ostatní (jiná učebnice, jiné pracovní listy,...)
- Využívání mobilních a on-line APLIKACÍ pro studium jazyka na mé úrovni během hodiny
- Jsem HODNOCEN JINAK než spolužáci (podle dohodnutých kritérií)
- Podílím se aktivně na výuce/ POMÁHÁM ostatním v hodině.
- Dostávám pouze VÍCE CVIČENÍ stejné úrovně/stejného typu
- Jiné: \_\_\_\_\_

Zpět

Další

Strana 10 z 12

Výborně! Jste přesně ten, koho hledáme.

Děkuji Vám za vyplnění dotazníku.

Byl(a) byste ochoten(a) poskytnout nám více informací ohledně Vašeho vzdělávání? \*

Jednalo by se o jednorázový kontakt po dohodě na e-mailu. Veškeré údaje budou samozřejmě v mé práci prezentovány anonymně.

- Ano.
- Ne, děkuji.

Zpět

Další

Strana 11 z 12

Kontakt

Zde prosím napište svoje jméno a e-mailovou adresu. Děkuji. \*

Vaše odpověď

Zpět

Odeslat

Strana 12 z 12

## A4 : Exemple d'un QE rempli

### (E) Jazykově nadaný žák střední školy

Vážení respondenti,  
ve své magisterské diplomové práci se věnuji tématu výuky cizích jazyků v heterogenních skupinách se zaměřením na nadané žáky. Věřím, že jazykově nadaní žáci by neměli být v běžných hodinách odsouzeni k nuditě a měli by mít možnost svůj potenciál rozvíjet.

Tento dotazník má za účel monitorovat možnosti rozvoje, které jsou v současné době nabízeny vám, žákům, v rámci hodin cizího jazyka na státních středních školách.

Předem vám děkuji za váš čas a za vaši ochotu.  
Karolína Jančíková

#### Identifikace respondentů

Označte prosím svoji příslušnost dle pohlaví. \*

- Muž  
 Žena

Jaký je Váš věk? \*

13 .....

Vyberte prosím Vaši lokalitu \*

- Plzeň  
 Praha  
 České Budějovice  
 Jiné: .....

#### Bilingvismus

Pocházíte z bilingvní rodiny? \*

- Ano  
 Ne

#### Studium

Studujete na státní, nebo církevní (tj. nesoukromé) střední škole ? \*

Pojmem "střední škola" rozumějte i víceletá gymnázia včetně nižších ročníků.

Ano

Ne

#### Diagnostika PPP

Bylo Vám Pedagogicko-psychologickou poradnou diagnostikováno JAZYKOVÉ nadání?

Ano

Ne

#### Nadání na cizí jazyky (1/2)

Projevuje se toto Vaše nadání i v cizím jazyce? \*

Ano

Ne

#### Nadání na cizí jazyky (2/2)

Jak se projevuje Vaše nadání v hodinách cizího jazyka?

no spíš negativně- ráda vyrušuji opravuji učitele a odpovídám i za ostatní žáky. Hodně se ptám v hodině jak se řekne, třeba nějaké speciální slovíčko, které nepotřebuji k výuce, ale zajímá mě.

Diferenciace a individualizace ve výuce cizího jazyka (1/3)

Zaškrtněte pravdivé. \*

- Mám možnost být ve skupině PRO POKROČILEJŠÍ žáky
- Mám možnost navštěvovat specializovanou výuku určenou PRO JAZYKOVĚ NADANÉ
- Mám možnost navštěvovat daný předmět VE VYŠŠÍM ROČNÍKU
- Nemám možnost výběru skupiny
- Jsem omluven(a) z běžné výuky cizího jazyka na základě složené zkoušky nebo certifikátu z jazyka

Diferenciace a individualizace ve výuce cizího jazyka (2/3)

Jazykově nadaní žáci obvykle vyžadují v hodinách cizího jazyka opatření, díky kterým může být jejich potenciál řádně rozvíjen. Míra a povaha opatření je různá.

Přistupuje k Vám učitel v hodinách cizího jazyka jinak než k ostatním? Dává Vám například jinou práci než ostatním, vyžaduje jiné výstupy, umožňuje Vám věnovat se aktivitám dle Vašeho zájmu, apod. \*

- Ano
- Ne

Poslední otázka : S jakými z těchto opatření jste se při hodinách cizího jazyka na škole setkal(a)? \*

- Mám Individuální vzdělávací plán (IVP)
- Samostatná práce vztahující se k tomu, co se momentálně ve třídě vyučuje (prohloubení a doplnění znalostí)
- Samostatná práce jakéhokoliv druhu V CIZÍM JAZYCE
- Samostatná práce JAKÉHOKOLIV DRUHU (ne nutně vztahující se k tématu či k vyučovanému jazyku)
- Práce na osobním PROJEKTU na téma zájmu V CIZÍM JAZYCE
- Mohu samostatně vypracovávat SLOŽITĚJŠÍ CVIČENÍ dle vlastního výběru
- Mohu se vzdělávat PODLE SVÉHO TEMP. Pokud zvládnou látku dříve než ostatní, mohu se věnovat jiným aktivitám
- Možnost vlastní ČETBY při hodině
- Možnost četby KNIHY ve vyučovaném JAZYCE nebo přeložené knihy autora píšícího v daném jazyce
- Možnost DĚLAT SI PŘI HODINĚ ÚKOLY (i do jiných předmětů)
- Využívání jiného MATERIÁLU než ostatní (jiná učebnice, jiné pracovní listy,...)
- Využívání mobilních a on-line APLIKACÍ pro studium jazyka na mé úrovni během hodiny
- Jsem HODNOCEN JINAK než spolužáci (podle dohodnutých kritérií)
- Podílím se aktivně na výuce/ POMÁHÁM ostatním v hodině.
- Dostávám pouze VÍCE CVIČENÍ stejné úrovně/stejného typu
- Jiné: .....

Výborně! Jste přesně ten, koho hledáme.

Děkuji Vám za vyplnění dotazníku.

Byl(a) byste ochoten(a) poskytnout nám více informací ohledně Vašeho vzdělávání? \*

Jednalo by se o jednorázový kontakt po dohodě na e-mailu. Veškeré údaje budou samozřejmě v mé práci prezentovány anonymně.

- Ano.
- Ne, děkuji.

Kontakt

Zde prosím napište svoje jméno a e-mailovou adresu. Děkuji. \*

.....