

Penser les situations de souffrance d'enfants à haut potentiel intellectuel dans le cadre scolaire avec la théorie du cerf-volant

V. Daronnat

daronnat.vincent@free.fr

Enseignant en Premier degré

Formateur d'enseignants et de cadres pédagogiques

Doctorant en Sciences et Pratiques de l'Éducation et de la Formation

Expert individuel R&D en éducation agréé par le MESRI

Résumé

Appuyée sur les concepts de besoin fondamental et de résilience, la théorie du Cerf-volant propose un cadre pour penser la souffrance de certains enfants à haut potentiel intellectuel à l'école. Elle postule chez eux cinq besoins fondamentaux, qui peuvent s'orienter, selon les expériences de chacun, vers l'affirmation de soi, la désaffirmation ou l'hyperaffirmation de soi.

Une étude portant sur un effectif réduit d'enfants de 8-12 ans permet une première exploration de la pertinence de cette théorie.

Mots-clefs

haut potentiel intellectuel, souffrance, école, besoin fondamental, résilience

Introduction

En 2002, un rapport remis au Ministre de l'Éducation nationale Jack Lang soulignait le manque de recherches sur la situation des élèves dits « intellectuellement précoces » dans l'école française¹. Depuis, peu d'études se sont consacrées à ce sujet, et la situation de ces élèves particuliers est encore mal connue ; les enseignants manquent toujours de repères fiables pour les comprendre et les accompagner dans leurs apprentissages.

Depuis les années 70, des associations spécialisées², nombre de praticiens expérimentés³, de familles⁴, et de témoignages personnels⁵, font état de difficultés importantes rencontrées à l'école par certains de ces enfants, que nous nommerons désormais les élèves à haut potentiel intellectuel (EHPI)⁶.

Dès lors, sur quels repères s'appuyer pour accompagner ces élèves vers un mieux-être qui leur permettra de déployer leur potentiel, pour leur propre bénéfice et pour celui de la société ? Le manque de modèles disponibles dans la littérature scientifique rend cette question délicate⁷ et il est toujours difficile de se risquer à proposer une nouvelle approche.

Cet article se propose d'alimenter la réflexion sur cette question dans une perspective de psychologie positive : il présente d'abord un cadre théorique de compréhension de la dynamique psychique particulière des EHPI, appuyé sur les concepts de besoin fondamental et de résilience ; dans un deuxième temps, il rend compte d'une étude exploratoire conduite récemment pour éprouver la pertinence de ce cadre théorique.

Besoins fondamentaux et résilience chez les EHPI

Des besoins fondamentaux propres aux EHPI ?

La psychologie positive s'attache à mieux comprendre la nature et les déterminants de l'épanouissement humain. La théorie de l'autodétermination (TAD) a proposé dès les années 1990 (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991) de considérer que le bien-être de chaque sujet humain dépend de la satisfaction de trois besoins psychologiques fondamentaux : le besoin

¹ « En France, la rareté des travaux scientifiques sur ce sujet constitue une difficulté majeure (...) En conséquence, nous ne disposons pas d'observations suffisamment larges et fiables sur la situation des élèves à fort quotient intellectuel dans le contexte éducatif français. » (Delaubier, 2002, p. 6).

² Voir par exemple les témoignages sur le livre d'or du site de l'AFEP, Association Française pour les Enfants Précoces, (<https://www.i-services.com/membres/livredor/livredor.php?user=81676>).

³ Voir par exemple les constations de Siaud-Facchin (2002), Bak (2013) ou encore les témoignages rapportés par Guilloux (2016).

⁴ Voir notamment l'enquête de Tamisier qui s'appuie sur des dizaines d'interviews de parents d'EHPI (2016).

⁵ Voir par exemple le témoignage de Tiana sur son propre parcours (Tiana, 2015).

⁶ N. Gauvrit et F. Ramus (2017), ont avec raison contesté la représentativité de cette perception, qui repose toujours sur un échantillon biaisé, celui des EHPI qui consultent un spécialiste. Mais si elle ne peut être ni généralisée ni même pour l'heure quantifiée, la réalité de cette part des EHPI qui vit l'école de façon douloureuse ne peut être niée.

⁷ Les deux modèles les plus connus, le « modèle différencié du don et du talent » de Gagné et le « Modèle de Munich » (Sternberg & Davidson, 2005), cherchent à rendre compte de l'ensemble des déterminants de l'apparition du talent, mais peu de la dynamique des besoins psychiques.

d'autonomie (*autonomy*), de compétence (*competence*) et de proximité sociale (*relatedness*)⁸. Sarrazin *et al.*, précisent que lorsque l'environnement social sollicite et nourrit ces besoins, il facilite le bien-être⁹ et le fonctionnement optimal de l'individu et qu'à l'inverse, chaque fois qu'il les néglige ou les entrave, il entraîne mal-être et dysfonctionnement (in Martin-Krumm & Tarquinio, 2011). Dans le premier cas, la TAD parle de *soutien des besoins*, dans le second cas elle parle de *menace des besoins*.

Ces trois besoins ne rendent compte que d'une partie des traits recensés chez les EHPI¹⁰ : d'autres traits semblent échapper à ces catégories, comme par exemple « Préoccupations existentielles en décalage avec l'âge de l'élève », « Argumentation permanente, cohérente et pertinente » ou « Réticence face à l'entraînement et la répétition ».

En recensant systématiquement les caractéristiques des EHPI évoquées par une dizaine de sources¹¹, nous avons cherché si d'autres besoins fondamentaux du même niveau de généralité pouvaient leur être plus spécifiques. Il nous a semblé que deux autres dimensions apparaissaient nettement : un besoin d'intensité (vivre des expériences fortes) et un besoin de cohérence (vivre une plénitude de sens). Au total, ces cinq besoins couvrent la grande majorité des traits habituellement associés aux EHPI.

Pour être précis, une distinction importante est à faire dans l'ensemble de ces traits : certains manifestent une attitude ouverte et proactive (la curiosité par exemple) alors que d'autres révèlent une posture défensive (l'agressivité ou le repli sur soi par exemple), qui correspond à ce que la TAD appelle un « mécanisme automatiques de restauration », lorsqu'un besoin fondamental est menacé (Martin-Krumm & Tarquinio, 2011).

Le modèle psychologique de la résilience fournit des repères pour penser cette distinction.

La résilience, un processus en deux phases

Les travaux sur la résilience¹² cherchent à rendre compte, depuis les années 80, du processus adaptatif qui permet à un sujet de faire face aux situations traumatisantes ou aux contextes délétères et de continuer à se construire malgré (et même grâce à) l'adversité, en s'appuyant sur des ressources internes et externes.

M. Anaut (2015) distingue deux phases dans le processus de résilience (cf. *infra* figure 1) : une première phase de mise en place du processus de résistance à la désorganisation psychique, appelée « phase de protection », qui se caractérise par l'activation de défenses d'urgence, et une deuxième phase qui remplace ces défenses d'urgence par une protection plus durable en rétablissant les liens rompus par le trauma, appelée « phase de reconstruction ».

⁸ Le besoin de *compétence* correspond au désir d'être efficace dans ses interactions avec l'environnement, d'exprimer ou d'exercer ses capacités et de surmonter les défis, le besoin de *proximité sociale* au désir d'être connecté à d'autres personnes, de recevoir des soins et de l'attention de personnes importantes pour soi, et d'appartenir à une communauté ou un groupe social, le besoin de *autonomie* au désir d'être à l'origine ou la source de ses propres comportements, plutôt qu'un « pion » contrôlé par des forces extérieures. (Martin-Krumm & Tarquinio, 2011, p. 288).

⁹ Il s'agit du bien-être « eudémologique », assimilé au fonctionnement optimal d'une personne, différent du bien-être « édonique », qui correspond au sentiment subjectif du bonheur (Martin-Krumm & Tarquinio, 2011).

¹⁰ Pour une exploration de ces caractéristiques, voir par exemple les revues de littérature (Betts & Neihart, 1988 ; Delaubier, 2002 ; Lautrey, 2009 ; Lubart, Besançon, Lautrey, Pereira-Fradin, & Vaivre-Douvret, 2005 ; Silverman, 2014 ; Wahl, 2015) ; une synthèse est proposée dans dernier document du MEN (MEN DGESCO, 2013, p. 3).

¹¹ Précisément les ouvrages de J.-C. Terrassier, J.-M. Louis, J. Siaud-Facchin, F. Bak, P. Papoutsaki, F. Nusbaum, N. Gauvrit, G. Wahl, ainsi que du rapport Delaubier et des documents de l'AFEP.

¹² Ils ont été popularisés en France notamment par B. Cyrulnik et M. Anaut, qui l'a théorisé davantage.

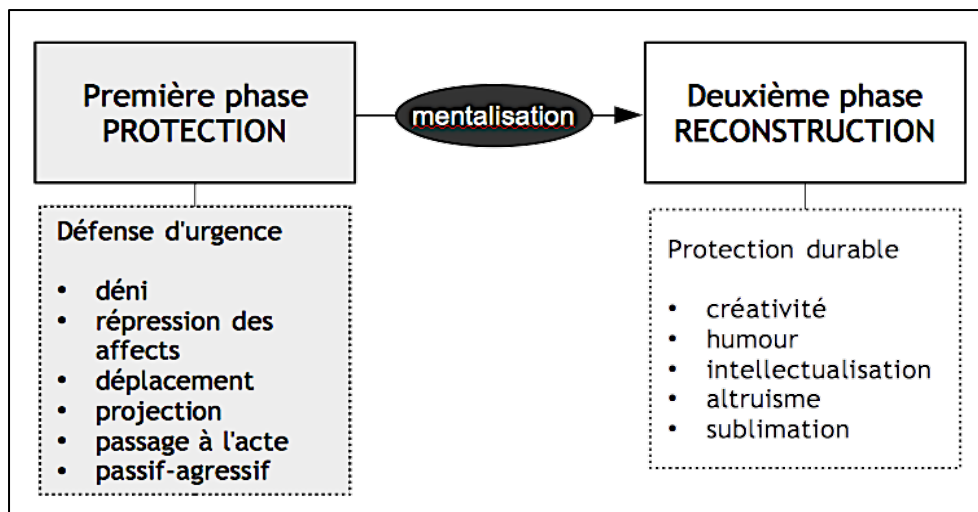


Figure 1 : Les deux phases de la résilience selon M. Anaut

Le passage de la première à la deuxième phase est rendu possible par l'activation de processus de mentalisation qui attribuent un sens à la blessure en faisant appel aux représentations psychiques et à la symbolisation des affects (Cyrułnik, 2004). Ce processus peut être soutenu par une tierce personne, qui joue le rôle de « tuteur de résilience » (Cyrułnik & Seron, 2009).

La résilience chez les EHPI

Ce modèle est-il pertinent pour rendre compte de ce que peut vivre un EHPI confronté à une situation aversive dans le cadre scolaire ? Il faut se demander d'une part si la souffrance à l'école vécue par certains EHPI peut être de l'ordre du trauma¹³, et d'autre part si les défenses mises en place par les EHPI peuvent s'apparenter à celles décrites dans le processus de résilience.

La réalité scolaire n'est certes pas à comparer aux événements hors du commun capables de produire une détresse émotionnelle brutale, comme un tremblement de terre, une inondation ou un attentat. Mais plus que la réalité extérieure, c'est en fait sa répercussion sur le psychisme qui est traumatisante¹⁴, à partir du moment où l'appareil psychique est mis dans l'incapacité de drainer l'excès d'excitation qui se présente. L'effraction psychique peut donc être causée par un événement traumatique ou par une accumulation d'événements externes ou internes qui constituent un contexte délétère (Anaut, 2008, 2015 ; de Tychev, 2001).

L'hypersensibilité fréquemment relevée chez les EHPI (Revol & Bléandou, 2012 ; Siaud-Facchin, 2002 ; Simoes Loureiro, Lowenthal, Lefebvre, & Vaivre-Douret, 2010) peut expliquer le retentissement de chaque expérience aversive sur leur psychisme. Le témoignage de plusieurs thérapeutes spécialisés (Bak, 2013 ; Bak & Tantôt, 2012 ; A. Gauvrit, 2001 ; Siaud-Facchin, 2002 ; Terrassier, 1981) permet de penser que, pour certains EHPI au moins, l'école présente les caractéristiques d'une situation délétère. C'est ce que note par exemple Siaud-Facchin :

¹³ Dans une étude sur la douleur et la souffrance, Febo rappelle que pour Freud, le fonctionnement de l'appareil psychique peut être mis en péril de la même et grave façon par l'expérience de la douleur physique intense, du choc traumatique et du besoin pulsionnel vital inassouvi : dans ces trois cas, il ne parvient pas à apporter un traitement adéquat à l'excès d'excitation qu'il subit (Febo, 2004).

¹⁴ C'est ce qui explique qu'un même contexte peut avoir des répercussions très différentes suivant les personnes.

Sur le plan psychologique, le prix à payer est parfois très lourd. À l'adolescence, les attaques identitaires massives qu'ils ont subies durant tout leur parcours scolaire, l'incompréhension souvent complète dont ils ont été victimes, le sentiment d'étrangeté qu'ils ont vécu par cette perception confuse de leur différence, leur difficulté à s'intégrer et à se faire accepter, leur profonde solitude intérieure, peuvent entraîner des troubles psychologiques parfois sévères. (2002, p. 124).

Gauvrit (cité dans Delaubier, 2002, p. 14-15) explique que les EHPI se trouvent réduits à choisir entre deux souffrances : « Ou bien faire pénitence (...) en renonçant à leurs potentialités », « Ou bien tenter de s'évader, de fuir (...) et de payer leur pseudo-liberté au prix de la marginalisation et de la culpabilité. » ; c'est ce que Papoutsaki nomme le « dilemme dramatique de choisir entre leur sentiment d'unicité et celui de leur appartenance au social » (2008, p. 23).

Il a été noté depuis longtemps que face à cette adversité, les EHPI en souffrance peuvent mettre en place des défenses d'urgence : Swiatek par exemple (1995) a repéré dans une étude empirique trois principales stratégies d'adaptation développées dans leurs relations avec leurs pairs : confrontés au risque de ne pas être acceptés, ils peuvent cacher leur potentiel, ou le nier carrément, ou encore affirmer ne pas accorder d'importance à la popularité. De son côté, Louis considère que « l'inhibition, les comportements obsessionnels, l'anxiété, les tendances dépressives, les troubles du comportement... ne sont que des signes de malaise et de souffrance et non des aspects inhérents de la nature même de la précocité intellectuelle. » (Louis et Ramond, 2007, p. 23-24).

Certains comportements déroutants des EHPI pourraient donc être interprétés comme des défenses de la première phase, en réaction à une situation vécue comme fortement aversive. Les cinq besoins fondamentaux cités plus haut pourraient donc soit être suffisamment comblés et contribuer au bien-être, soit être trop frustrés et déclencher des réactions de protection.

La théorie du Cerf-volant

La théorie du Cerf-volant s'appuie sur les cinq besoins fondamentaux identifiés à partir de la théorie de l'autodétermination : les besoins d'intensité et de cohérence, ainsi que les trois besoins de compétence, de lien social et d'autonomie rebaptisés pour des raisons mnémotechniques¹⁵ besoins d'action, de relation et d'émancipation. Elle envisage trois types de destin possibles pour chacun de ces besoins (cf. *infra* Figure 2) :

- en cas de satisfaction suffisante ou de prise en charge dans le cadre de la deuxième phase de la résilience, le psychisme peut prendre la voie de l'affirmation de soi, qui se traduit par une attitude d'ouverture ;
- en cas de frustration excessive (ou vécue comme telle), il peut prendre pour se protéger
 - soit la voie de la désaffirmation de soi, qui se traduit par une posture de repli,
 - soit la voie de l'hyperaffirmation de soi, qui se traduit par une réaction d'invasion de l'environnement plus ou moins violente.

¹⁵ Ainsi nommés, les cinq besoins composent l'acronyme ICARE.

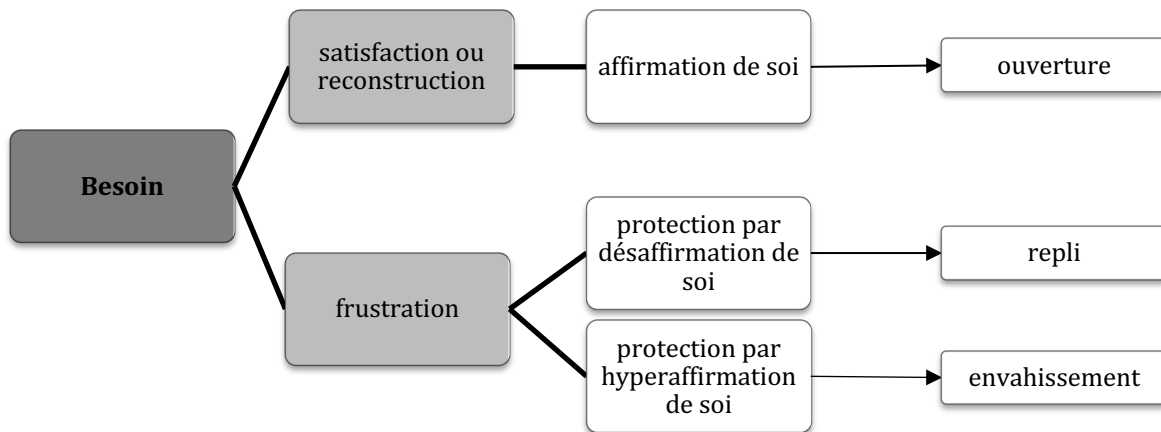


Figure 2 : Les trois destins possibles des besoins dans la théorie du cerf-volant

La référence au Cerf-volant a été choisie en raison du pouvoir évocateur de cette comparaison. Un cerf-volant classique est constitué de baguettes qui tendent une voile ; un fil relié à ces baguettes permet de le tenir en équilibre lorsque le vent s'engouffre dans la voile ; plus on lâche le fil, plus l'appareil peut prendre de l'altitude. L'ensemble constitue une métaphore intéressante, nous semble-t-il, du fonctionnement optimal d'un EHPI : si les quatre baguettes du besoin d'intensité, de cohérence, d'action et de relations sont bien déployées, la voile peut se tendre et prendre le vent ; si le fil de l'émancipation donne la liberté voulue, le cerf-volant peut s'élever. Si l'une des baguettes est repliée ou sortie de son logement (métaphore des modes repli et envahissement), c'est tout l'ensemble qui est incapable de voler ; de même, si le fil est tenu trop court ou totalement lâché, aucun décollage n'est possible.

Ainsi par exemple, un EHPI qui vit une frustration importante de son besoin d'intensité peut en venir soit à nier cette dimension et à se replier dans un verrouillage émotionnel strict (repli), soit à produire de l'intensité par lui-même, par une conduite exubérante par exemple (envahissement). De la même façon, un EHPI qui vit une frustration importante de son besoin de cohérence peut s'éteindre lui-même et désinvestir totalement les activités scolaires (repli), ou à l'opposé entrer dans une contestation systématique et une remise en question permanente de l'enseignant (envahissement).

Plusieurs comportements qui paraissaient étranges prennent un sens nouveau dans cette perspective.

La métaphore étant explicitée, il convient de se demander dans quelle mesure elle rend compte de la réalité, et quelle est sa pertinence pour penser la situation des EHPI dans le cadre scolaire. C'est l'objet de l'étude qui va maintenant être rapportée.

Pertinence de la théorie du cerf-volant : étude exploratoire

Hypothèses de l'étude

La théorie du Cerf-volant comprend quinze destins possibles pour les besoins fondamentaux.

Tableau 1 : Les quinze destins possibles pour les besoins fondamentaux

Besoin d'intensité	Besoin de cohérence	Besoin d'action	Besoin de relations	Besoin d'émancipation
affirmation	affirmation	affirmation	affirmation	affirmation
désaffirmation	désaffirmation	désaffirmation	désaffirmation	désaffirmation
hyperaffirmation	hyperaffirmation	hyperaffirmation	hyperaffirmation	hyperaffirmation

Si cette théorie décrit de façon pertinente la dynamique psychique des EHPI, on devrait pouvoir observer :

1. que les caractéristiques de la théorie correspondent mieux aux EHPI qu'aux autres enfants ;
2. que les EHPI qui vivent l'école comme une situation aversive réagissent majoritairement sur le mode de la protection.

Telles sont les deux hypothèses que nous avons voulu tester, dans le cadre de cette étude exploratoire.

Méthodologie

Pour tester la première hypothèse, nous avons construit un questionnaire¹⁶ à partir de la structure des cinq besoins et des trois destins possibles. Pour chaque besoin, quatre questions constituaient des indicateurs du mode « affirmation », et quatre du mode « protection » (deux du mode « désaffirmation » et deux du mode « hyperaffirmation »). Ces indicateurs ont été tirés du recensement des caractéristiques des EHPI effectué auprès de plusieurs auteurs (cf. note 11 ci-dessus) et les items correspondant à un même aspect ont été dispersés sur l'ensemble du questionnaire.

Les réponses étaient enregistrées sur une échelle de Likert à 4 degrés, de « jamais » (cotée 0 point) à « très souvent » (cotée 3 points). Elles permettaient de déterminer un score total et des sous-scores pour chaque besoin et pour chaque destin.

Si la théorie du Cerf-volant décrit effectivement le fonctionnement particulier des EHPI, on devrait observer des scores sensiblement plus élevés de ces derniers au questionnaire.

Pour tester la seconde hypothèse, nous avons eu recours à des entretiens individuels semi-directifs d'une quarantaine de minutes, qui ont porté sur le vécu des répondants, dans le cadre scolaire, sur le thème du travail, des relations et de la discipline ; ces entretiens ont été enregistrés et transcrits intégralement. Dans la transcription, nous avons cherché à repérer les thèmes récurrents et la tonalité positive ou négative des assertions pour chaque thème, de façon à pouvoir comparer la part de ces deux tonalités avec les résultats du questionnaire. Les enfants qui présenteront une nette prédominance d'assertions négatives pouvaient être considérés comme souffrants dans le cadre scolaire. Si la théorie du Cerf-volant décrit le fonctionnement particulier des EHPI, on devrait observer une correspondance entre prédominance d'assertions négatives dans l'entretien et prédominance de réactions de protection dans le questionnaire pour un même sujet.

L'étude s'est déroulée entre novembre 2015 et avril 2016. Les répondants ont été recrutés par connaissance, et par l'intermédiaire d'un collège de Ain qui accueille des EHPI. L'échantillon était constitué de 41 enfants de 8 à 12 ans (17 EHPI et 24 enfants « tout-venant »¹⁷, 11 filles et

¹⁶ Le questionnaire est reproduit au Tableau 3 en Annexe.

¹⁷ Nous avons choisi de les appeler « enfants majoritaires » (EM), pour éviter la connotation, que nous jugions désobligeante, de l'appellation « tout-venant ».

30 garçons)¹⁸. Puisqu'il n'offre pas de garantie de représentativité, ce que nous avons accepté dans le cadre de cette étude exploratoire, les résultats seront bien sûr à relativiser.

Les EHPI ont été recrutés sur la base d'une évaluation psychométrique (WISC-III ou IV, selon l'ancienneté de la passation, la WISC V n'étant entrée en vigueur qu'en 2017) dont le compte-rendu a été fourni par les parents : les enfants ont été inclus dans la population EHPI à partir d'un QI total de 130 ou d'un indice de compréhension verbale ou de raisonnement perceptif de 130¹⁹. À noter que la population-témoin (EM) peut comporter des EHPI non identifiés, puisque les EHPI qui passent une évaluation psychométrique ne sont qu'un faible pourcentage de la totalité de cette population. L'autorisation parentale écrite a été obtenue pour la participation de chacun d'eux. Les réponses ont été anonymisées grâce à un identifiant numérique.

Les répondants à l'entretien individuel ont été choisis parmi les EHPI répondants au questionnaire. Quatre enfants ont été sélectionnés, à partir de leurs réponses, de façon à obtenir une variété de profils²⁰ : l'un a des scores faibles en mode « affirmation » et élevés en mode « protection », un autre a des scores moyens en mode « affirmation » et faibles en mode « protection », un autre a des scores élevés en mode « affirmation » et moyens en mode « protection », et le dernier a des scores faibles dans presque tous les domaines. Le score total au questionnaire des trois premiers est dans la moyenne des EHPI, celui du dernier est nettement inférieur à la moyenne des EM.

Résultats

Les résultats du questionnaire présentent une bonne consistance interne : l'Alpha de Cronbach renvoie une valeur de 0,88 (0,80 pour le mode « affirmation » seul et pour le mode « protection » seul). Les scores moyens par besoin²¹ vont de 8,7 à 11,5 (minimum 2, maximum 21). Le test de Shapiro-Wilk indique que la distribution des scores totaux est normale ($W=0,96$).

Le score total moyen des EM est de 42,04, celui des EHPI est de 57,71. Nous avons transformé ce score en indice, dont la base 1 correspond à la moyenne des EM : l'indice moyen des EHPI est alors de 1,38. Le rapport EM/EHPI est stable sur les cinq besoins (respectivement 1,36 ; 1,33 ; 1,38 ; 1,45 ; 1,37). Quatre enfants ont néanmoins un score nettement en décalage avec celui de leur groupe : deux enfants du groupe EHPI ont un indice inférieur à 1 (respectivement 0,61 et 0,66) et deux enfants du groupe EM ont un indice supérieur (respectivement 1,48 et 1,62). Enfin, quelques enfants aux indices de QI très élevés (certains supérieurs à 150) ont obtenu un score faible au questionnaire.

La différence entre les deux groupes EM et EHPI n'est pas liée à l'échantillonnage : le test de Fisher sur le score total donne une probabilité de 0,001.

Le score total n'est pas non plus dépendant du sexe du répondant : le t de Student « indépendant » donne 0,84 pour une valeur critique de 1,68.

¹⁸ Cf. caractéristiques de la population dans le Tableau 4 en Annexe. On y remarque une sous-représentation des filles dans le groupe EHPI qui est susceptible d'influer sur les résultats.

¹⁹ Liratni (Liratni & Pry, 2012) a montré que les profils hétérogènes (écart important entre les indices, ce qui empêche la détermination du QI total) étaient fréquents chez les EHPI : si on ne retient que le QI total, de nombreux EHPI passent inaperçus. Kreger Silverman (2007) a montré que les deux premiers indices (compréhension verbale et raisonnement perceptif) étaient les meilleurs indicateurs de haut potentiel. Nous avons donc estimé possible, tout comme Wahl (2015), de retenir ce critère.

²⁰ Cf. graphique des profils : Figure 3 en Annexe.

²¹ Pour rappel, le score par besoin provient de 8 items et le score total provient des 40 items ; chaque item peut rapporter entre 0 et 3 points

Les entretiens ont révélé cinq thèmes récurrents²² ; les activités, le lien social, les projections dans l'avenir, les émotions et la santé. Le nombre d'assertions positives (par exemple « Je me suis senti heureux qu'on m'ait dit ça. », « Elle est gentille notre maitresse. ») et négatives (par exemple : « Ils me rejettent, ils me poussent dans les cartables. », « C'est pénible à force qu'elle l'insulte tout le temps. ») a été comptabilisé pour chaque thème, puis synthétisé dans un tableau et ramené à un nombre pour 100 lignes, de façon à pouvoir comparer des entretiens de longueur différentes (cf. Tableau 5 en Annexe). Il n'a pas semblé nécessaire de pousser plus avant l'analyse du contenu sémantique des entretiens dans le cadre de la vérification de notre hypothèse.

Les entretiens 107 et 115 présentent un profil similaire, avec une proportion majoritaire d'assertions positives. L'entretien 125 présente un équilibre entre assertions positives et négatives. L'entretien 102 se distingue par une forte prédominance d'assertions négatives. Les résultats du questionnaire vont dans le même sens pour trois des quatre enfants, comme le montre le Tableau 2 ci-après : les répondants 107 et 115 présentent une prédominance du mode « affirmation » alors que le répondant 102 manifeste une prédominance du mode « protection » ; pour le répondant 125, les deux sont plus divergents puisque dans son cas, le mode « affirmation » est fortement majoritaire alors que les assertions positives et négatives sont très équilibrées.

Tableau 2 : Comparaison des résultats de l'entretien individuel et du questionnaire pour les quatre répondants

	Entretien		Questionnaire	
	Part des assertions positives	Part des assertions négatives	Score « affirmation » / score total	Score « protection » / score total
102	33 %	67 %	42 %	58 %
107	81 %	19 %	68 %	32 %
115	75 %	25 %	56 %	44 %
125	51 %	49 %	74 %	26 %

Discussion

Tout d'abord, remarquons que la bonne consistance interne du questionnaire est en faveur de l'homogénéité du test : les items mesurent bien la même réalité. La théorie du Cerf-volant, dont il épouse la structure, a donc de bonnes chances d'être elle-même consistante, ce qui en revanche ne préjuge en rien son exhaustivité. Notons également que l'absence de re-test ne permet pas pour l'instant de juger de la fidélité du questionnaire lui-même ; nous avons accepté cette limite dans le cadre d'une étude exploratoire.

Ensuite, concernant notre première hypothèse, la différence entre le score moyen total des EHPI et celui du groupe contrôle d'EM confirme la pertinence de la théorie du Cerf-volant : les caractéristiques des EHPI qui en sont extraites sont discriminantes, avec une probabilité infime que l'écart constaté avec le groupe d'EM soit imputable à l'échantillonnage. La présence de quelques résultats paradoxaux (EHPI qui ont des scores de type EM et *vice-versa*) atténue la netteté de cette discrimination, mais il est possible que certains EM soient en fait des EHPI non identifiés comme tels. Ces résultats sont donc en faveur de notre première hypothèse.

Enfin, pour trois enfants sur quatre, la tendance positive ou négative des entretiens, déduite de la proportion d'assertions de chaque polarité, est convergente avec le mode d'expression

²² Ces thèmes ont été choisis en prenant appui sur l'Échelle d'anxiété et de dépression révisée de Chorpita RCDAS (présentée dans Bouvard, 2008, pp. 117-119).

prédominant (« affirmation » vs « protection ») des cinq besoins fondamentaux, tandis que cette convergence est moins marquée pour le quatrième. On note que le seul enfant qui manifeste une nette prédominance d'assertions négatives dans l'entretien, ce qui autorise à penser qu'il est en souffrance dans le cadre scolaire, est aussi le seul qui présente une prédominance de mode « protection » d'après le questionnaire. Ces résultats sont donc en faveur de notre seconde hypothèse.

Si la taille de la population et le type de recrutement des répondants ne permettent pas de généraliser ces résultats, on peut néanmoins admettre que ceux-ci n'invalident aucune des hypothèses posées, et laissent donc ouverte la possibilité d'une validation plus approfondie dans une étude ultérieure.

Conclusion

La théorie du Cerf-volant postule, appuyée notamment sur les travaux Deci&Ryan et ceux de Cyrulnik et Anaut, que les comportements de repli ou d'envahissement des EHPI dans le cadre scolaire peuvent être interprétés comme des stratégies de protection apparentées à la première phase de la résilience ; dès lors, l'accompagnement par les adultes peut prendre la forme d'une médiation qui favorise l'accès à une deuxième phase plus mature, dans laquelle les besoins fondamentaux, reconnus sous leur travestissement, peuvent apprendre à se redéployer.

L'ambition de cette étude exploratoire n'était pas de conclure, mais d'ouvrir une perspective. Les résultats présentés dans cet article montrent que cette théorie présente des atouts pour mieux comprendre la dynamique de ces enfants particuliers.

Il faudra maintenant répliquer l'étude avec un échantillon plus large et un recrutement aléatoire pour obtenir des résultats véritablement significatifs. Il sera nécessaire également d'affiner le questionnaire en modifiant les items les moins discriminants ou les moins liés à leur thème de rattachement. Et si les résultats présentés dans cet article sont confirmés, il restera à élaborer, à partir de ces repères, des moyens concrets d'accompagnement des EHPI en souffrance dans le cadre scolaire.

Il faudra alors s'habituer à l'idée qu'un esprit rapide peut ressembler à un cerf-volant...

Annexes

Tableau 3 : Le questionnaire

Questions	jamais	parfois	souvent	très souvent
01. Dans une pièce, il y a des odeurs. Est-ce qu'il t'arrive de sentir des odeurs que les autres ne remarquent pas ?				
02. On pense tous à plein de choses. Est-ce qu'il t'arrive d'avoir tellement de choses en même temps dans ta tête que tu as peur de perdre certaines idées ?				
03. Il y a des tas de choses qui vont mal dans le monde. Est-ce qu'il t'arrive de réfléchir à des solutions pour améliorer les choses ?				
04. Les gens disent parfois qu'ils vont bien, alors que ce n'est pas vrai. Est-ce que tu t'en aperçois ?				
05. Il y a des gens qui sont inventifs. Est-ce qu'il t'arrive d'avoir envie de créer, d'inventer, de fabriquer quelque chose ?				
06. Certains élèves sont rêveurs en classe. Est-ce qu'il t'arrive de t'évader dans tes pensées quand tu es en classe ?				
07. Certains élèves aiment bien ce qu'on leur fait faire en classe, d'autres n'aiment pas trop. Est-ce qu'il t'arrive de faire ton travail scolaire n'importe comment parce que tu le trouves stupide ?				
08. Quand on propose des idées aux autres, ils n'acceptent pas toujours. Est-ce qu'il t'arrive de ne pas proposer tes idées aux autres parce que tu as peur qu'elles ne soient pas acceptées ?				
09. On est parfois obligé de faire semblant d'être comme les autres. Est-ce qu'il t'arrive de « jouer un personnage » pour être accepté ?				
10. On veut parfois être sûr que tout ira bien. Est-ce que tu ressens le besoin de tout contrôler ?				
11. Il arrive qu'on mange ailleurs qu'à la maison. Quand tu manges chez quelqu'un ou à la cantine, est-ce que tu as envie de rajouter du sel ou du poivre ou autre chose dans ton assiette ?				
12. Chacun a ses idées. Est-ce qu'il t'arrive d'avoir des idées vraiment originales, auxquelles les autres ne pensent pas ?				
13. Certaines personnes aiment améliorer leur travail quand il leur plait. Est-ce qu'il t'arrive de passer du temps sur certaines choses pour qu'elles soient vraiment parfaites ?				
14. Il y a des gens en difficultés, des gens qui souffrent. Est-ce qu'il t'arrive de ressentir beaucoup de peine en pensant à eux ?				
15. On trouve beaucoup d'histoires dans les livres, dans les films... Est-ce que tu aimes en inventer dans ta tête ou en écrire ?				
16. Certains exercices peuvent paraître ennuyeux en classe. Est-ce qu'il t'arrive de faire ton travail en vitesse parce ça t'ennuie ou que ça t'agace ?				
17. On ne comprend pas toujours tout de suite en classe. Est-ce qu'il t'arrive de boudier ou de te bloquer si tu ne comprends pas quelque chose à l'école ?				
18. Quand on fait quelque chose en groupe, certains travaillent				

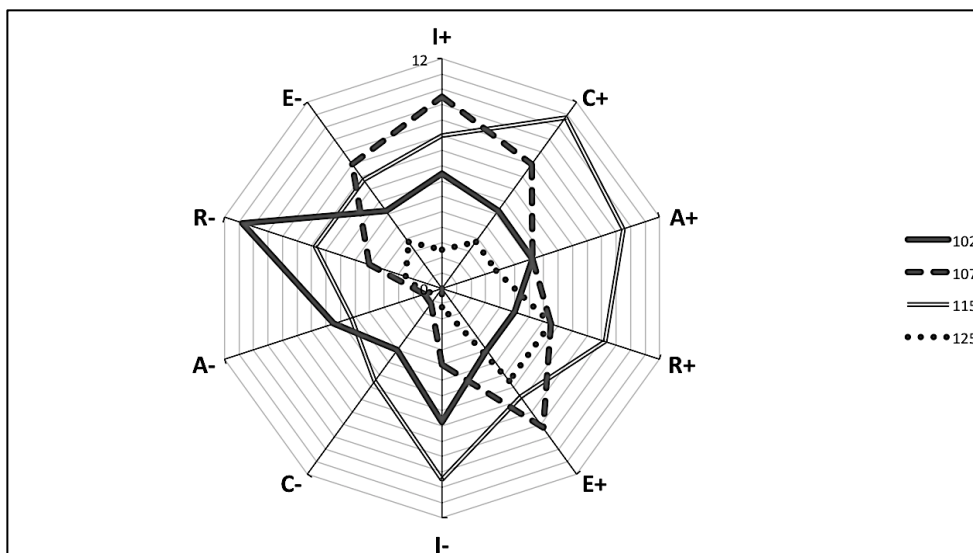
<p>mieux que d'autres. Est-ce que tu as l'impression qu'il faut que tu veilles à tout parce que les autres ne sont pas assez sérieux ?</p> <p>19. Les discussions ne sont pas toujours intéressantes. Est-ce qu'il t'arrive de parler avec les adultes ou avec toi-même plutôt que d'aller avec les enfants de ton âge ?</p> <p>20. Il y a des personnes qui sont chargées de diriger. Est-ce que tu essaies d'être obéissant(e) à l'autorité ?</p> <p>21. Il arrive que quelque chose de drôle se produise. Dans ce cas, est-ce qu'il t'arrive de rire très fort ?</p> <p>22. Il y a parfois des choses qui nous ennuient ou qui nous inquiètent. Dans ce cas, est-ce que tu réfléchis beaucoup pour trouver ce qui ne va pas ?</p> <p>23. On cherche parfois des solutions pour résoudre quelque chose. Dans ce cas, est-ce qu'il t'arrive de penser à des possibilités que personne n'a imaginées, même des adultes ?</p> <p>24. Il est important d'avoir des amis. Est-ce que tu penses qu'il faut que tu te sacrifies pour être un vrai ami ?</p> <p>25. Les livres ou les sites internet permettent de trouver des explications aux questions qu'on se pose. Est-ce qu'il t'arrive de chercher seul(e), sans que personne ne te le demande, des explications sur les sujets qui t'intéressent ?</p> <p>26. Il nous arrive parfois des choses désagréables. Est-ce qu'il t'arrive de crier très fort après quelqu'un ou quelque chose que tu ne supportes pas ?</p> <p>27. Certaines personnes ont une façon étonnante de réfléchir. Est-ce qu'il t'arrive de dire à quelqu'un qu'il ne réfléchit pas correctement ?</p> <p>28. On nous demande parfois de travailler en groupe. Dans ce cas, est-ce qu'il t'arrive d'être énervé(e) parce que tu as l'impression qu'on perd du temps ?</p> <p>29. L'humour permet souvent de détendre l'atmosphère. Est-ce qu'il arrive que les autres ne comprennent pas ton humour ?</p> <p>30. Il arrive qu'on nous force à faire quelque chose. Dans ce cas, est-ce qu'il t'arrive de rouspéter ou de refuser de le faire ?</p> <p>31. Certaines personnes ressentent les joies, les douleurs, les peurs, les colères... d'une façon forte. Est-ce qu'il t'arrive de te sentir envahi(e) d'émotions fortes ?</p> <p>32. Certaines personnes sont souvent en train de réfléchir à ce qu'elles sont en train de vivre. Est-ce qu'il t'arrive de te critiquer toi-même dans ta tête ?</p> <p>33. Il faut parfois patienter pour pouvoir dire quelque chose qu'on a envie de dire. Est-ce que tu as du mal à attendre mon tour ?</p> <p>34. Certaines personnes sont souvent préoccupées de ce qui arrive aux autres. Est-ce qu'il t'arrive de chercher à faire du bien aux personnes qui t'entourent sans te soucier de toi-même ?</p> <p>35. Dans les discussions, les avis sont parfois différents. Est-ce que tu exprimes ton avis, même s'il est très différent de celui des autres ?</p> <p>36. On demande souvent de rester calme pendant qu'on travaille. Est-ce que tu remues beaucoup sur ta chaise quand tu es assis(e) ?</p> <p>37. Les enseignants semblent parfois incohérents. Est-ce qu'il t'arrive de les critiquer à haute voix ou dans ta tête ?</p>				
---	--	--	--	--

38. Quand on travaille à plusieurs, chacun peut faire des propositions. Est-ce qu'il t'arrive de faire comprendre aux autres qu'on ne peut pas accepter ce qu'ils proposent ?				
39. On est parfois ennuyé ou attaqué par d'autres, en gestes ou en paroles. Dans ce cas, est-ce que tu donnes des coups pour te défendre ?				
40. On nous demande parfois de faire quelque chose alors qu'on n'a pas envie. Est-ce qu'il t'arrive dans ce cas de faire exprès le contraire ?				

Tableau 4 : Caractéristiques de la population de l'étude

Effectif/poids % en ligne % en colonne	EHP	EM	Ensemble
F	4 36,4	7 63,6	11 100,0
G	13 43,3	17 56,7	30 100,0
Ensemble	17 41,5	24 58,5	41 100,0
	23,5	29,2	26,8
	76,5	70,8	73,2
	100,0	100,0	100,0

Figure 3 : Profil des quatre EHPI interviewés en fonction de leurs scores au questionnaire



Le graphique présente les scores obtenus par besoin, en distinguant le mode « affirmation » (codé +) et le mode « protection » (codé -).

Tableau 5 : Prévalence des assertions positives et négatives dans les 4 entretiens

nombre nbre/100 lignes	% du total	lignes	Positif	Négatif	Ensemble	
102		226	17 7,52	33% 15,49	52 23,01	100%
107		498	39 7,83	81% 1,81	9 9,64	100%
115		327	40 12,23	75% 3,98	13 16,21	100%
125		465	36 7,74	51% 7,53	35 15,27	100%

Bibliographie

- Anaut, M. (2008). *La résilience: surmonter les traumatismes* (2e éd.). Paris : Armand Colin.
- Anaut, M. (2015). *Psychologie de la résilience - 3e édition* (3e édition). Paris : Armand Colin.
- Bak, F. (2013). *La précocité dans tous ses états: à la recherche de son identité*. Paris : L'Harmattan.
- Bak, F., & Tantôt, M. (2012). « *Maman, j'aime pas l'école* »: les enfants d'aujourd'hui dans l'école de demain. Paris : l'Harmattan.
- Betts, G. T., & Neihart, M. (1988). Profiles of the Gifted and Talented. *Gifted Child Quarterly*, 32(2), 248-253. <https://doi.org/10.1177/001698628803200202>
- Bouvard, M. (2008). *Échelles et questionnaires d'évaluation chez l'enfant et l'adolescent. Volume 1*. (S.I.) : Elsevier Masson.
- Cyrułnik, B. (2004). *Les vilains petits canards* ([2001]). Paris : O. Jacob.
- de Tychev, C. (2001). Surmonter l'adversité : les fondements dynamiques de la résilience. *Cahiers de psychologie clinique*, 16(1), 49. <https://doi.org/10.3917/cpc.016.0049>
- Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 325-346. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>
- Delaubier, J.-P. (2002). *La scolarisation des enfants intellectuellement précoces*. Ministère de l'Éducation Nationale. Repéré à <http://media.education.gouv.fr/file/01/1/4011.pdf>
- Febo, F. (2004). Douleur physique et souffrance psychique : quel rapport ? *Cahiers de psychologie clinique*, 23(2), 25. <https://doi.org/10.3917/cpc.023.025>
- Gauvrit, A. (2001). Le complexe de l'albatros, l'inhibition intellectuelle chez l'enfant intellectuellement précoce. Repéré à <http://pedagogie.ac-toulouse.fr/garsep/gauvrit.htm>
- Gauvrit, N., & Ramus, F. (2017). La légende noire des surdoués. *La Recherche*, (521). Repéré à <http://www.larecherche.fr/la-1%C3%A9gende-noire-des-surdou%C3%A9s>
- Guilloux, R. (2016). *Les élèves à haut potentiel intellectuel*. Paris : Retz.
- Lautrey, J. (2009). L'état de la recherche sur les enfants dits « surdoués ». Université René Descartes, Paris 5. Laboratoire Cognition et Développement. Boulogne-Billancourt. France. Repéré à http://www.infotheque.info/cache/8745/www.psych.univ-paris5.fr/recherch/labo_cog/Equipe2/surdoues.pdf
- Liratni, M., & Pry, R. (2012). Profils psychométriques de 60 enfants à haut potentiel au WISC IV. *Pratiques Psychologiques*, 18(1), 63-74. <https://doi.org/10.1016/j.prps.2011.01.006>
- Lubart, T. (coord. ., Besançon, M., Lautrey, J., Pereira-Fradin, M., & Vaivre-Douvret, L. (2005). *Enfants exceptionnels: précocité intellectuelle, haut potentiel et talent*. Rosny-sous-Bois : Bréal.
- Martin-Krumm, C., & Tarquinio, C. (2011). *Traité de psychologie positive*. Bruxelles : De Boeck.
- MEN DGESCO. (2013). Scolariser des élèves intellectuellement précoces. Repéré à http://cache.media.education.gouv.fr/file/Besoins_educatifs_particuliers/97/4/Module_formati on_EIP_DGESCO_279974.pdf
- Papoutsaki, P. (2008). *Les surdoués dans la réalité scolaire: L'enfance de la pensée créatrice à l'épreuve*. Paris : Harmattan.
- Revol, O., & Bléandonu, G. (2012). Enfants intellectuellement précoces : comment les dépister ? *Archives de Pédiatrie*, 19(3), 340-343. <https://doi.org/10.1016/j.arcped.2011.12.011>
- Siaud-Facchin, J. (2002). *L'enfant surdoué: l'aider à grandir, l'aider à réussir*. Paris : O. Jacob.
- Silverman, L. (2014). Characteristics of Giftedness scale. Repéré à <https://www.google.fr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ve>

d=0ahUKEwj0t7GA2ODMAhVHVhQKHVidCk8QFggiMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.gifteddevelopment.com%2Fmedia%2F235&usg=AFQjCNGSPqK9tzTc_4zO0OV35Z6SJoG56Q&sig2=vIEEtEW60LIj4SzcUVW8A

Simoes Loureiro, I., Lowenthal, F., Lefebvre, L., & Vaivre-Douret, L. (2010). Étude des caractéristiques psychologiques et psychobiologiques des enfants à haut potentiel. *Enfance*, 2010(01), 27. <https://doi.org/10.4074/S0013754510001047>

Sternberg, R. J., & Davidson, J. E. (Éds). (2005). *Conceptions of giftedness* (2nd ed). Cambridge, U.K. ; New York : Cambridge University Press.

Swiatek, M. A. (1995). An Empirical Investigation of the Social Coping Strategies Used by Gifted Adolescents. *Gifted Child Quarterly*, 39(3), 154-160.

<https://doi.org/10.1177/001698629503900305>

Tamisier, K. (2016). *Les surdoués passent-ils le bac ? enquête sociologique sur l'univers des enfants précoces*. Paris : L'Harmattan.

Terrassier, J.-C. (1981). *Les enfants surdoués, ou, « La précocité embarrassante »*. Paris : Éditions ESF.

Tiana. (2015). *Je suis un zèbre*. Paris : Payot. (23 cm.).

Wahl, G. (2015). *Les enfants intellectuellement précoces*. Paris : Presses universitaires de France.