

ENFANTS ET ADOLESCENTS À HAUT POTENTIEL

L'ACCOMPAGNEMENT DES ENSEIGNANTS

Contexte historique de la recherche

En 1999-2000, le Ministre de l'Enseignement spécial et de l'Enseignement secondaire en Communauté française de Belgique a initié une recherche-action consacrée aux enfants et aux adolescents à haut potentiel. Soutenue actuellement par Madame la Ministre-Présidente, Madame Marie Arena, les cinq universités francophones du pays y sont toujours impliquées.¹

Après deux années de recherche, des propositions concrètes ont été déposées et données en recommandation au Gouvernement.

Quatre types de mesures ont été déposés.

La première mesure a permis la mise en place de structures d'écoute, de ressources et d'accompagnement de jeunes, de leurs parents, de tout professionnel proche du monde de l'éducation et/ou concerné par la question du haut potentiel.

La seconde privilégie la réalisation d'actions concrètes de sensibilisation, d'information, de développement professionnel. Celles-ci prennent des formes diverses : diffusions de brochures d'information, réalisation d'un site internet, création de groupes d'échange de pratiques, actions en termes de formations initiale et continuée des intervenants qui ont ces enfants ou ces jeunes en charge.

La troisième mesure consiste à soutenir la mise en œuvre de projets pédagogiques spécifiques. La quatrième mesure vise la mise en place de mesures institutionnelles permettant une plus grande souplesse dans le parcours du jeune.

Le propos de cette communication s'inscrit tout particulièrement dans la deuxième mesure proposée. C'est dans le cadre du Réseau interuniversitaire « Ecoute et accompagnement des jeunes à haut potentiel » que les psychologues qui le constituent rencontrent des jeunes à haut potentiel, leur famille, leurs enseignants. C'est essentiellement de l'accompagnement des enseignants de ces jeunes qu'il sera question dans ce présent article.

Motifs des consultations et types d'interventions

Dans la majorité des cas, ce sont des enfants, des adolescents en difficulté, en souffrance qui nous sollicitent.

Aujourd'hui, à travers les cinq cents situations reçues et les quelques milliers d'entretiens menés, nous constatons que les plaintes s'organisent autour de trois axes : l'axe affectif, l'axe cognitif et l'axe social.

¹ Recherche-action subsidiée par le Gouvernement de la Communauté française de Belgique – universités impliquées : FUNDP : Jean Donnay, Sophie Brasseur et Catherine Cuche ; UCL : Jacques Grégoire, Florence Defresne et Catherine Lecocq ; ULB : Francine Gillot de Vries, Isabelle Goldschmidt et Anne- Sophie Genicot ; ULg : Viviane De Landsheere et Stéphanie Van Onckelen ; Jean-Pierre Pourtois et Marie-France Leheut.

Au vu de ces trois aspects, l'analyse des demandes ne permet pas la mise en place de démarches psychopédagogiques uniques. Des investigations psychologiques et/ou socio-pédagogiques sont donc régulièrement proposées afin de faciliter la recherche de solutions adaptées aux besoins du jeune. Ces démarches nécessitent des contacts et des rencontres multiples tant avec le jeune qu'avec son entourage éducatif familial, scolaire voire thérapeutique.

Des accompagnements individuels comme des accompagnements familiaux ou pédagogiques peuvent être proposés.

Si nous regardons les motifs de plaintes d'un peu plus près, nous constatons que les jeunes et leur famille nous consultent très souvent pour des motifs scolaires.

Les plus jeunes se plaignent d'ennui à l'école quand leurs aînés nous présentent des situations d'échec partiel ou total, de décrochage, des difficultés liées à la méthode de travail... La qualité de la relation avec les enseignants est souvent évoquée ; cette relation n'étant pas toujours optimale.

Face à une telle variété de situations, les accompagnements prennent inévitablement diverses formes compte tenu des multiples paramètres qui les caractérisent : nature de la difficulté, gravité de la situation, ressources des intervenants, dispositions du jeune à entreprendre une démarche...

Ils débutent généralement par des rencontres avec les partenaires du milieu scolaire dans l'optique de clarifier la question, la problématique, d'inventorier les ressources tant humaines que matérielles, d'identifier les besoins de chacun...

Si le jeune réclame une aide, il n'est pas exceptionnel que l'enseignant lui-même soit démuni face à ce jeune en difficulté et sollicite également notre participation active à la recherche de solutions.

Ainsi, aujourd'hui, en accord avec le Gouvernement, pour tenter de répondre le mieux possible aux demandes d'ordre pédagogique, nous avons pris l'option de travailler à la conception de deux modules de formation destinés aux enseignants.

Dans un premier temps, nous présenterons notre réflexion théorique autour de laquelle la conception des modules s'est organisée. En second lieu, nous délimiterons les axes des contenus de chacun de ces deux premiers modules.

Construction des modules – Supports théoriques

Avant de déterminer le champ théorique sur lequel nous allions nous appuyer, il nous a semblé important de ne pas perdre de vue que ces modules seraient destinés à des adultes professionnels ayant une pratique d'enseignement variable.

Les modules s'intégreront surtout dans les programmes de formation continuée des enseignants de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, ils seront proposés tant à de jeunes enseignants qu'à des personnes inscrites dans la profession depuis de nombreuses années.

Les différences ne se marqueront pas uniquement au niveau de l'expérience acquise.

Par exemple, dans l'enseignement secondaire, outre les différences interindividuelles présentes dans tous les groupes en formation, les pratiques professionnelles des participants risquent d'être particulièrement variées tout comme la manière d'envisager le métier

d'enseignant selon que la personne travaille avec des jeunes de l'enseignement secondaire général, technique, professionnel ou relevant de l'enseignement spécial, selon que l'établissement soit en discrimination positive ou pas. Ces variables sont à prendre en compte. Ainsi, nous pouvons accueillir des stagiaires qui enseignent les matières reprises dans les cours généraux tels que le français, les mathématiques, les langues mortes ou vivantes ou des personnes qui enseignent des matières dites scientifiques comme la chimie, la physique ou la biologie mais aussi des professeurs d'arts plastiques, d'éducation physique ou de cours pratiques dans les domaines aussi diversifiés que la menuiserie, l'horticulture, les arts culinaires. La liste n'étant évidemment pas exhaustive. Tenir compte de cette hétérogénéité et de la richesse offerte fut un de nos soucis durant la construction de ces modules.

Comme l'objet de ces formations n'est pas de répondre à des questions techniques ou didactiques mais plutôt de questionner les représentations, les croyances, les pratiques, les routines, les habitus des enseignants dans leur classe, notre réflexion a pris trois directions (S. Baillauquès, 2003 ; E. Charlier (1989) ; Ph. Perrenoud, 2003).

Qu'est-ce qu'apprendre dans pareil contexte quand on est un adulte et un professionnel confirmé? Qu'apprend-on et quelles conditions facilitent ce type d'apprentissage ? En tant que stagiaire, quels bénéfices souhaite-t-on retirer d'une telle expérience ?

Nous synthétisons les réponses à ces questions de la manière suivante.

Même si à certains moments de la formation nous amenons des éléments théoriques, nous n'avons pas conçu les modules en termes de transmission d'un savoir savant.

Comme les enseignants, nous sommes des acteurs de terrain et parlons un même langage. C'est de notre pratique qu'est issue la variété des situations d'apprentissage choisies. Nous les livrons dans toute leur complexité (E. Charlier, 2003).

Nous nous sommes donc placés dans une position d'échange. Echange de questions, de situations, d'expériences, de références théoriques...

Notre point de départ étant les représentations des enseignants, les participants sont invités à s'impliquer dans leur formation tant affectivement qu'intellectuellement. Très tôt, ils sont plongés dans des interactions sociales favorables à l'enclenchement d'un processus de changement où le conflit socio-cognitif est le concept pivot. Pour reprendre un terme rogérien, c'est une communication authentique qui est visée et ce sont, à la fois, les dimensions cognitives, affectives, sociales du stagiaire qui sont mobilisées.

Appuyer la conception des modules de formation sur les représentations des stagiaires n'annule pas pour autant le champ des représentations des formateurs dont il est utile de tenir compte.

Pour qu'un nouveau savoir soit exploitable, il est impératif que le stagiaire en comprenne le sens au moment où il l'apprend. Proposer des situations contextualisées aide le participant à donner du sens à son apprentissage sachant que c'est sur base des structures antérieures qu'il ancre les savoirs neufs.

Si nous avons privilégié une démarche socio-constructiviste, c'est que le conflit socio-cognitif qui réunit à la fois le conflit social et le conflit interne offre à la personne la possibilité de retrouver un équilibre alors qu'elle se trouvait dans une phase de désapprentissage lorsque ses repères étaient mis à mal.

Durant la formation, si le chercheur-formateur occupe une place de facilitateur, de tuteur, de personne ressource, d'aide à l'analyse, les stagiaires occupent une place de chercheur quand ils sont invités à chercher des réponses concrètes aux besoins des jeunes à haut potentiel qui

lui sont confiés. Cette multiplicité, association, alternance de rôles favorise la rencontre « des exigences de la démarche de construction d'outils » (E.Charlier, 2003).

De manière concrète, voici comment nous avons conçu les deux premiers modules de formation.

Présentation des modules

Public – cadre d'inscription

Ces modules sont destinés aux enseignants de l'enseignement primaire, à leurs collègues de l'enseignement secondaire et aux futurs enseignants.

Comme dit précédemment, dans un avenir proche, ils s'inscriront dans le cadre de la formation initiale et continuée. Ils seront ainsi accessibles aux étudiants des Hautes Ecoles et aux instituteurs (trices), aux régent(e)s et aux licencié(e)s déjà en fonction.

Conditions d'inscription

Pour optimiser le bénéfice à l'issue de la formation, nous souhaitons réunir quelques conditions.

Même si ces modules sont accessibles à tout enseignant qui souhaite réfléchir à la question du haut potentiel, nous veillons toutefois à former des groupes constitués exclusivement d'instituteurs (trices) ou d'enseignants du secondaire ; les besoins de chacun étant différents.

Nous émettons aussi le souhait que le premier module soit le pré-requis du second ; la participation au premier module n'impliquant pas obligatoirement la participation au suivant.

Afin de favoriser les échanges, nous souhaitons limiter le nombre de participants à 15 personnes.

Durée des formations

Actuellement, chaque module est construit sur une base de deux journées espacées. Le fait de les avoir séparées permet aux stagiaires d'observer, de travailler en classe les notions vues durant la première journée et de partager cette expérience avec le groupe lors de la journée suivante

Encadrement

Deux chercheurs animent chaque module en permanence.

Objectif principal

L'objectif de ces modules et de la formation qu'ils proposent est de répondre aux demandes que les enseignants formulent lors des séances de sensibilisation ou lors des accompagnements spécifiques d'enfants ou de jeunes dans le cadre du réseau d'écoute. Les questions sont donc directement issues de notre pratique de terrain.

Actuellement, notre pratique de terrain nous livre deux grandes questions récurrentes quel que soit le niveau d'enseignement. Ainsi le premier module vise l'identification d'un enfant ou d'un jeune à haut potentiel en classe tandis que le second aborde davantage la question de sa scolarité.

Matériel utilisé

Si les questions traitées demeurent identiques quels que soient les participants, le matériel mis à leur disposition est adapté au public de leur(s) classe(s).

Nous proposons donc des études de cas, des questionnaires, des jeux de rôle, des enregistrements sonores ou vidéos, des articles spécifiques aux jeunes avec lesquels ces enseignants travaillent.

Les documents et supports théoriques restent identiques pour tous les groupes.

Un portefeuille contenant des articles ou autres références ayant servis de supports à la formation est remis à chaque stagiaire.

Zoom sur le module 1 : le concept de haut potentiel et l'identification

Deux objectifs sont visés au niveau de ce module. Au départ des représentations (des clichés, stéréotypes) que les enseignants se font des enfants ou des adolescents à haut potentiel, nous les accompagnons dans la découverte de la réalité de ces jeunes à travers la diversité des traits qui les caractérisent, des précautions à prendre lors de l'identification, des contextes favorables à cette identification. Aider au repérage de ces jeunes au sein de la classe débouchera sur la construction d'une grille d'identification opérationnelle.

Dans ce premier module, nous avons limité volontairement le nombre d'objectifs à atteindre. Il nous semble judicieux de laisser aux participants la possibilité d'exprimer leur ressenti, voire leur mal-être face à la question du haut potentiel.

Lors de nos multiples interventions dans les écoles, nous avons pu constater que travailler cette question peut mettre en branle de nombreuses idées reçues. Il arrive que cette perte de repères fragilise certains enseignants dans leur identité professionnelle.

Zoom sur le module 2 : la scolarité des jeunes à haut potentiel

Cinq objectifs sont à atteindre. D'abord, sur base de médias variés, nous invitons les participants à découvrir les différents profils scolaires des jeunes à haut potentiel, leurs habiletés ainsi que leurs attitudes face à l'apprentissage. Une partie plus théorique vient compléter cette approche de leurs spécificités.

Ces deux premières étapes permettent d'aborder les besoins et les difficultés scolaires que ces jeunes rencontrent.

Un autre moment théorique est réservé aux différents modes de pensée et aux intelligences multiples.

Ce module se clôture par la recherche et/ou la construction de réponses adéquates et concrètes aux besoins éducatifs de ces jeunes. Un tel travail nécessite l'articulation de l'ensemble des notions abordées au cours des deux modules. Ces solutions devront répondre à deux conditions : celle d'être applicable au sein d'une classe et celle d'être utile au jeune à haut potentiel mais aussi à tout condisciple.

Evaluation

Chaque module fait l'objet d'une évaluation. A la fin de chacun des deux modules, une grille d'évaluation est remise à chaque participant. C'est l'appréciation du stagiaire à l'issue de la formation qui est récoltée. Cette évaluation a pour objectif de permettre aux chercheurs-formateurs d'apporter aux modules les modifications nécessaires dans l'optique de répondre au mieux aux attentes des enseignants. Elles serviront à déterminer les questions à traiter lors des modules suivants.

En guise de conclusion...

Pour conclure, nous reprendrons le propos d'Etienne Bourgeois (1996) qui privilégie l'approche constructiviste de l'apprentissage. Comme lui, nous nous accordons sur le fait que « l'apprentissage est avant tout appréhendé comme un processus de construction de sens ».

Au fil de chacun des deux modules, nous avons veillé à multiplier les occasions de transformer un savoir incorporé depuis longtemps en un nouveau savoir mieux ajusté à la réalité du haut potentiel laissant à chaque stagiaire un espace de liberté dans lequel il a tout le loisir d'amener le fruit de sa propre réflexion, de son expérience, des échanges au fil des rencontres.

Il ne nous est pas paru souhaitable que les théories sur lesquelles nous basons notre réflexion et celles que nous tentons de construire au départ de notre pratique de terrain n'apparaissent pas durant ces journées. Cependant, c'est surtout le transfert de la théorie vers la pratique pédagogique que nous avons voulu aisé. Nous avons volontiers privilégié la présentation de situations contextualisées qui ont l'avantage d'offrir des données variées et complexes à traiter. Le fait de chercher ensemble dans la complexité place le stagiaire dans une situation de conflit socio cognitif. Nous pouvons facilement émettre l'hypothèse que des changements observables au niveau des représentations, des attitudes, des comportements peuvent ainsi apparaître et qu'ils favorisent et facilitent la construction de nouvelles cartes cognitives personnelles.

Nous sommes ici au cœur même de l'engagement du stagiaire dans l'acte d'apprendre là où les dimensions théoriques, pratiques, affectives et sociales se heurtent, s'entrecroisent et s'harmonisent.

Bibliographie

Bourgeois, E. (1996). *L'adulte en formation*. Bruxelles : De Boeck.

Carlier, G., Renard, J-P., Paquay, L. (éds) (2000). *La formation continue des enseignants. Enjeux, innovation et réflexivité*. Bruxelles : De Boeck.

L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, Ph. Perrenoud (Eds) (2003). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* 3^{ème} édition. Bruxelles : De Boeck.

Ministère de la Communauté française de Belgique (2004). *Les enfants et les adolescents à haut potentiel. Rapports de recherche-action interuniversitaire (FUNDP, UCL, ULB, ULg, UMH), février 2001, août 2001, juin 2004.*