

Préface



Les élèves à hauts potentiels, bien que d'intelligences élevées, ne traversent pas toujours leur scolarité sans obstacle. Dans bien des cas, ce sont des élèves brillants, autonomes, mais dans d'autres cas ou à d'autres moments de leur scolarité, ils peuvent aussi se faire les plus discrets possibles ou au contraire se comporter de façon très provocante vis-à-vis de l'enseignant et des autres adultes qui les entourent, manifestant ainsi leur souffrance de n'être pas compris. Ils peuvent se trouver en difficultés relationnelles avec leurs pairs et certains finissent même par décrocher. Il est ainsi admis qu'un élève à hauts potentiels sur trois est en échec scolaire ! Cette situation démontre que les élèves à hauts potentiels sont des élèves à besoins spécifiques, comme le sont ceux qui souffrent de troubles d'apprentissage.

L'accompagnement de ces élèves mérite donc une attention particulière, mais en les intégrant dans une école commune. La recherche inter-universitaire sur les jeunes à hauts potentiels, subventionnée depuis 10 ans par la Fédération Wallonie-Bruxelles, confirme l'importance de laisser ces élèves dans l'environnement « naturel » des enfants de leur âge, afin de leur permettre de participer à une communauté respectueuse des différences, et d'y apprendre comme d'autres à vivre ensemble. Mais il est évident que dans cette logique inclusive, les équipes éducatives doivent être soutenues afin de pouvoir mener le nécessaire travail de différenciation dont ces élèves ont besoin.

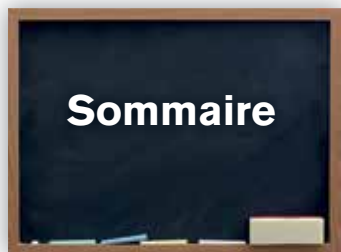
C'est tout l'objet de ce guide qui vise, dans le même esprit que « Enseigner aux élèves avec troubles d'apprentissage »¹, à permettre aux équipes éducatives de mieux connaître les élèves à hauts potentiels et la variété de leurs profils, mais aussi à leur proposer des pistes de différenciation pédagogique. L'importance du travail collectif, et le rôle central qu'y jouent les centres PMS y est aussi développé. Enfin, des ressources externes et des outils, développés par un réseau d'enseignants et d'éducateurs, y sont présentés, et pourront être téléchargés dans leur intégralité sur www.enseignement.be.

Je vous souhaite une excellente lecture de ce guide et un travail en équipe constructif qui permettra à notre Ecole de réussir le choix qu'elle a fait : celui de l'hétérogénéité inclusive.

La Ministre,

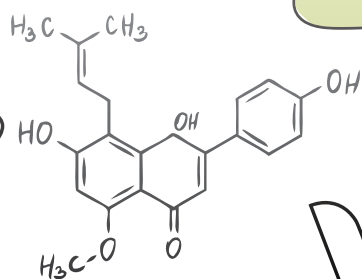
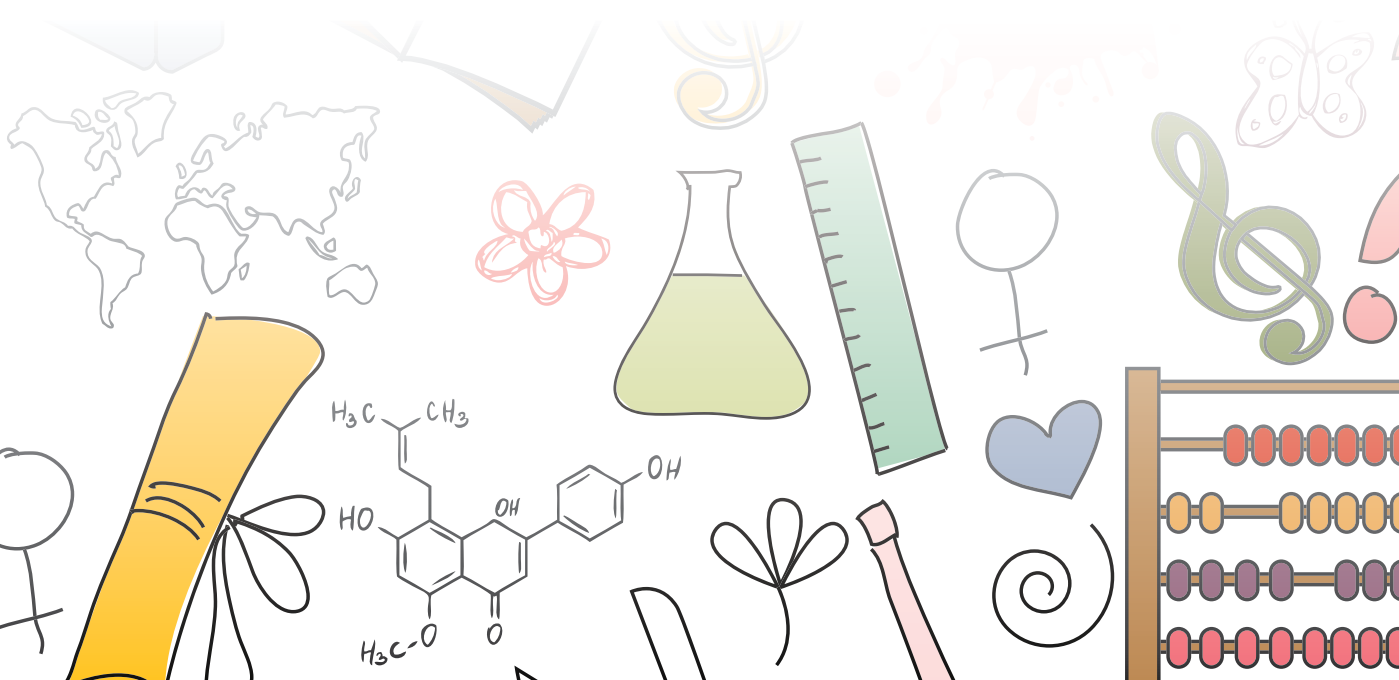
Marie-Dominique Simonet

¹ *Enseigner aux élèves avec troubles d'apprentissage*, AGERS, 2010. Disponible gratuitement ou téléchargeable sur le site www.enseignement.be.

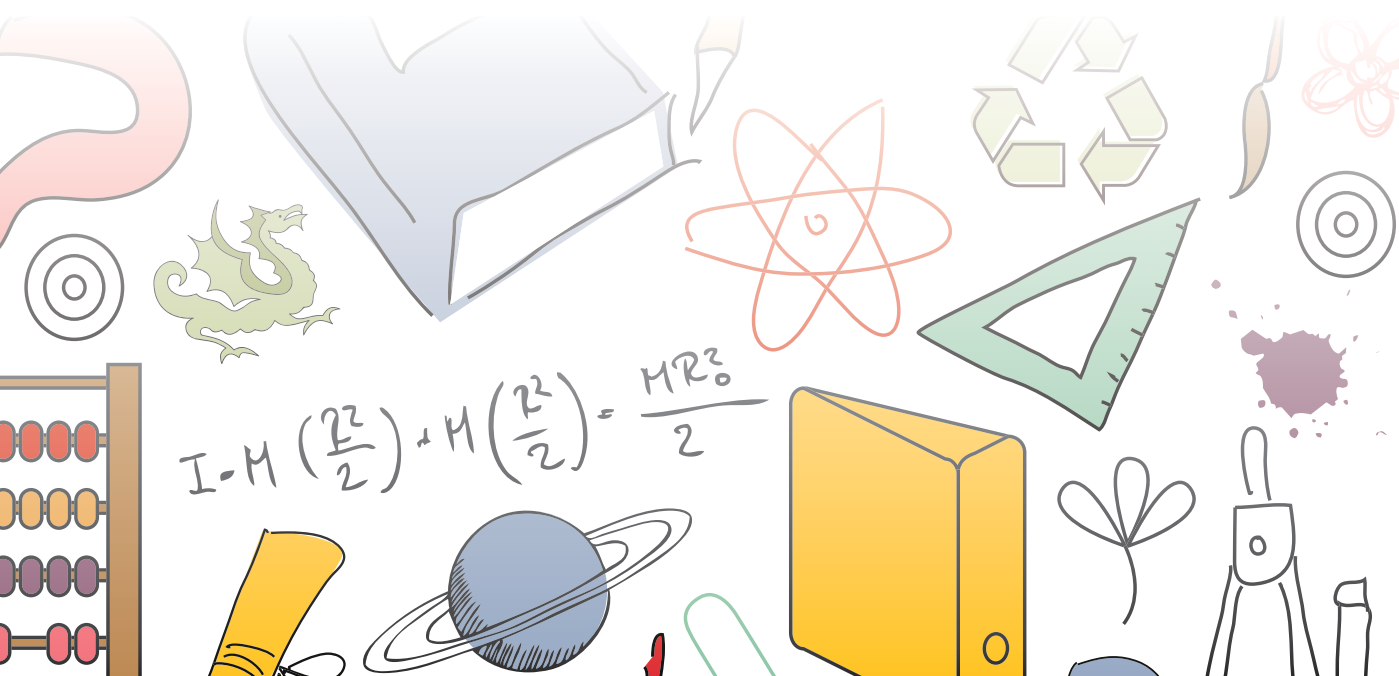


Sommaire

①	CONNAITRE : qui est l'élève à hauts potentiels ?	8
	Face à l'école, six profils possibles d'adaptation.....	9
	Des élèves que l'on admire, ou qui irritent !.....	10
	Un gros moteur dans un trop petit corps.....	14
②	IDENTIFIER : comment identifier les élèves à hauts potentiels ?	16
	Des indices qui doivent alerter le plus tôt possible.....	16
	Qui peut faire le bilan psychologique ?.....	18
	Les spécialistes du bilan psychologique.....	19
③	COLLABORER :	
	le centre PMS au cœur du dialogue entre enseignants, spécialistes et parents	21
	Dans la phase d'identification.....	21
	Dans la suite de la scolarité.....	23



④	AMÉNAGER ET ACCOMPAGNER : des démarches pédagogiques adaptées24
	Des démarches pédagogiques adaptées à l'élève à hauts potentiels... et utiles pour tous les élèves24
	Le saut de classe : une bonne décision ?27
	Des outils pour enseigner aux élèves à hauts potentiels.....30
⑤	INFORMER : les dispositions légales du « saut de classe »40
	Dans l'enseignement fondamental40
	Dans l'enseignement secondaire.....41
⑥	SE FORMER, S'OUTILLER. Ressources utiles42
	Comment me former ?42
	Ressources42



$$I-M \left(\frac{R^2}{2}\right) + M \left(\frac{R^2}{2}\right) = \frac{MR^2}{2}$$

Introduction



«**S**urdoué », « doué », « talentueux », « intellectuellement précoce », « à hauts potentiels », la variété des termes et expressions utilisés pour désigner les enfants, les jeunes ou les adultes avec un quotient intellectuel plus élevé que la moyenne montre combien cette problématique est délicate. Délicate pour différentes raisons.

➔ Le tabou de l'intelligence

La première raison, et certainement la plus difficile à aborder, concerne l'enjeu social de l'intelligence. Dans une société de compétition où les compétences et les savoirs sont considérés comme cruciaux pour se construire un avenir, être déclaré moins intelligent que la moyenne peut peser lourd sur l'individu. Mais être déclaré plus intelligent que les autres n'est pas toujours plus facile à supporter : cette hypothèse d'être « plus » que les autres est vécue bien souvent comme une menace pour l'entourage, comme une chance éhontée, dont il faut bien se garder de faire étalage. Il suffit de lire quelques témoignages d'adultes à hauts potentiels sur les forums des associations spécialisées dans ce domaine pour découvrir à quel point l'un des enjeux majeurs de ces personnes a été, dès leur toute petite enfance, de cacher ce fonctionnement intellectuel dérangeant pour les autres.

Cet enjeu social de l'intelligence est bien sûr très présent à l'école. Plus encore dans un système scolaire où les élèves sont évalués très fréquemment, et comparés les uns aux autres de façon implicite - parfois explicite - et quotidienne. Les enseignants, les parents, les directions d'écoles, les éducateurs, les agents des centres PMS, tous doivent prendre conscience de cet enjeu, et peuvent s'interroger sur ce qu'évoquent pour eux ces termes de « surdoué », « hauts potentiels », « précoce », etc.

MYTHE² : « Il est parfaitement autonome. »

Réalité : Comme tous les enfants, il a besoin de soutien. Sa maturité intellectuelle piège souvent l'adulte qui naturellement le « vieillit » et lui demande des comportements inadéquats.

² Les mythes s'inspirent de la brochure d'information à l'usage des enseignants concernant les enfants à hauts potentiels intellectuels éditée par le Département de l'éducation, de la culture et des sports - Service de l'enseignement obligatoire, Neuchâtel, 2009.

➔ Pourquoi l'expression « hauts potentiels » ?

Une deuxième difficulté réside dans le choix d'un terme qui rende compte de la réalité complexe de ces jeunes : le terme de « surdoué », par exemple, 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. Or, ceci est à l'opposé de la réalité : d'une part, la supériorité intellectuelle de ces personnes ne se manifeste jamais dans tous les domaines ; d'autre part, elle peut ne pas se transformer en une réussite sociale et professionnelle ; et enfin, elle fait de ces personnes des individus souvent plus fragiles qu'hyper-performants. Il a donc été choisi en Belgique francophone de parler de « hauts potentiels » afin de rendre compte de la complexité de cette problématique et d'en offrir une vision ouverte : cette expression recouvre l'idée de potentialités multiples, différentes chez chaque individu. L'intelligence, en effet, ne se réduit pas à un QI. L'expression « hauts potentiels » renferme également l'idée d'éducabilité et donc le risque que ces potentiels restent lettre morte si on n'apprend pas à les utiliser, à les connaître et à en maîtriser les failles. Ce sont les interactions entre des facteurs biologiques, psychiques, affectifs, familiaux, environnementaux qui influenceront la manifestation et la bonne utilisation de ces potentialités.

➔ A hauts potentiels... d'échecs scolaires

L'intelligence particulière des jeunes à hauts potentiels peut être une force, mais peut devenir une faiblesse dans un contexte scolaire trop peu flexible. Les jeunes à hauts potentiels ne sont pas nécessairement les meilleurs élèves, ni les plus attentifs. Ils résistent aux activités systématiques et/ou répétitives ou les évitent pour préférer les démarches de recherche, ce qui les rend parfois démunis dans la réalisation et l'organisation des activités quotidiennes. Ils sont parfois tellement en décalage vis-à-vis des autres élèves qu'il est difficile de les occuper ou de les intéresser.

Les formes classiques de l'enseignement ne sont pas nécessairement adaptées à ces jeunes. Elles ne les mettent pas suffisamment en situation de découvertes ou de défis. Les attentes vis-à-vis d'eux se situant en décalage avec leur manière d'apprendre et avec leurs capacités, ils désinvestissent des tâches qui les ennuient. Malgré leurs capacités évidentes, certains jeunes ne s'adaptent pas aux rythmes scolaires et aux méthodes d'apprentissage et finalement n'obtiennent que des résultats scolaires moyens ou faibles. Ces enfants peuvent perturber le cours de la classe par des comportements

MYTHE² : « C'est un excellent élève. »

Réalité : Si certains élèves à hauts potentiels vont bien et obtiennent de bons résultats, d'autres présentent des résultats moyens et d'autres encore sont en échec scolaire.

MYTHE² : « C'est facile d'être à hauts potentiels. »

Réalité : Il n'est pas toujours facile de vivre en portant une différence, qu'elle soit visible ou non au premier abord. Cela peut engendrer de grandes souffrances et un sentiment d'incompréhension.

MYTHE² : « Il y a peu d'enfants à hauts potentiels intellectuels. »

Réalité : Le phénomène peut concerner 5 % de la population soit, statistiquement, 1 à 2 élèves par classe.

que l'enseignant, le plus souvent, ne comprend pas. Ceci peut entraîner leur relégation au fond de la classe et même leur voir attribuer une étiquette de « mauvais élève ».

Or, il y a en moyenne au moins un enfant par classe qui présente de « hauts potentiels ». Parfois, parce qu'un saut de classe a été décidé, l'enseignant remarquera cet élève ; mais bien souvent, le fonctionnement particulier de cet élève restera mal compris. Malgré ses capacités intellectuelles supérieures à la moyenne, cet élève, comme l'élève avec troubles d'apprentissage, a des besoins particuliers. Il va donc, comme ce dernier, rencontrer de nombreux obstacles, qu'il réussira parfois à surmonter, mais qui plus souvent l'empêcheront de poursuivre un parcours scolaire de réussite :

- **premier obstacle** : il arrive très souvent qu'on n'identifie pas son fonctionnement intellectuel particulier. Un grand effort doit donc être encore réalisé pour identifier suffisamment tôt les élèves à hauts potentiels, car une prise en compte précoce de leur fonctionnement par l'équipe pédagogique est très efficace ;
- **deuxième obstacle** : un enfant dont on a détecté les hauts potentiels, et pour lequel par exemple est décidé un saut de classe, va rarement bénéficier de démarches pédagogiques adaptées à son fonctionnement. En effet, on suppose souvent que l'accélération de son cursus scolaire suffira, et que ses grandes capacités lui permettront de s'adapter. Il est pourtant essentiel que quelques mesures spécifiques soient prises pour cet élève, dans le cadre d'une collaboration étroite entre le centre PMS, les enseignants et les parents.

MYTHE² : « Il comprend et répond rapidement. »

Réalité : Face à certaines questions qui semblent simples, il peut être pris au dépourvu, ne pas comprendre le sens de la question et répondre parfois avec confusion et lenteur.

Cette publication³ a pour but de fournir des informations aux enseignants afin de permettre à tous les élèves à hauts potentiels de progresser dans leurs apprentissages, en tenant compte de leurs besoins particuliers. Six objectifs y sont développés.

①

CONNAITRE

Mieux connaître les élèves à hauts potentiels. Tous les enseignants n'ont pas reçu dans leur formation initiale toutes les connaissances actuelles sur les élèves à hauts potentiels. Soit que ces connaissances aient beaucoup progressé depuis leur formation, soit qu'ils n'aient pas suivi de cours sur ce thème. **Nous les encourageons à s'inscrire aux divers modules présentés dans les catalogues de formations de l'Institut de Formation en cours de carrière (IFC) et des réseaux.**

³ Cette publication peut être consultée et téléchargée sur www.enseignement.be, sous le lien « hauts potentiels » dans la page « De A à Z ».

②

IDENTIFIER

Les équipes éducatives sont très bien placées pour repérer les élèves à hauts potentiels puisque c'est à l'école que leur fonctionnement particulier se manifestera. La vigilance des enseignants est donc essentielle. **Mais ce sont les spécialistes qui permettront l'identification officielle par un examen approfondi.** Le tout en collaboration étroite avec les parents et le centre PMS.

③

COLLABORER

Le centre PMS au cœur du dialogue entre enseignants, spécialistes et parents. Pour aider l'élève à hauts potentiels dans ses apprentissages en classe, chacun joue un rôle spécifique, mais il ne peut le jouer seul. Dans cet objectif, le centre PMS a un rôle d'interface à jouer entre les parents, les spécialistes et les enseignants. Les spécialistes feront le bilan précis. Ils donneront aussi à l'équipe éducative, par l'intermédiaire du centre PMS et avec l'accord des parents (ou des personnes responsables de l'enfant), toute l'information nécessaire à l'épanouissement de l'élève. De son côté, l'enseignant cherchera les moyens à mettre en place pour rendre les apprentissages possibles pour cet élève, sans peser anormalement sur les apprentissages des autres élèves de la classe.

④

AMÉNAGER et ACCOMPAGNER

Les équipes éducatives et les spécialistes peuvent imaginer des aménagements à mettre en place. La plupart des démarches pédagogiques proposées seront adaptées pour l'élève à hauts potentiels et à la particularité de son fonctionnement intellectuel mais seront également utiles à d'autres élèves de la classe.

⑤

INFORMER

Informé sur la réglementation pour l'accélération du parcours scolaire. Bien qu'il n'y ait pas de dispositions légales spécifiques au saut de classe, il est possible, au travers d'une lecture des contraintes spécifiées dans les textes réglementaires, de trouver les éléments qui l'interdisent... ou ne l'interdisent pas.

⑥

SE FORMER, S'OUTILLER

Renseigner les équipes éducatives sur les ressources existantes. Tant pour elles-mêmes, que pour aider les élèves ou les parents.

1

Connaitre

Qui est l'élève à hauts potentiels ?



La première image que l'on a des élèves à hauts potentiels, c'est qu'ils apprennent plus tôt et plus vite que les autres élèves. Pourtant, ce qu'il faut surtout retenir de ces élèves-là, c'est qu'ils apprennent d'une façon qualitativement différente. Ce sont des enfants dont l'apprentissage est souvent intuitif, global, synthétique, réalisé par immersion et sans étapes ni référence à un modèle prédéfini.

Leur rapport à l'autorité et aux systèmes rigides, ainsi que leur questionnement perpétuel sur le bien-fondé des choses ou sur des contenus peu ordinaires, leur impatience et leur rapidité de réflexion,... peuvent ébranler le système scolaire en place. Certains s'accommodent et se conforment au système en adoptant un comportement « caméléon », vivant en-deçà de leurs possibilités et en cherchant ailleurs, dans leurs loisirs et les activités extrascolaires, des moyens de s'épanouir. D'autres se positionnent par rapport au système existant, ils mettent leurs enseignants dans l'embarras en résolvant les problèmes de façon non conventionnelle ou en dehors de ce qui est demandé, en rêvassant, en utilisant leur créativité, en questionnant les règles,... et se retrouvent donc marginalisés.

Tous les élèves à hauts potentiels ne se ressemblent pas. Leurs profils peuvent être très variables et il faut toujours rester prudent face à tout étiquetage de leurs comportements. Toutefois, afin d'aider à les repérer, les psychologues⁴ décrivent six profils différents d'adaptation des élèves à hauts potentiels à l'école. Ces profils ne sont pas stables une fois pour toutes, puisqu'il arrive qu'un jeune passe par différents profils tout au long de sa scolarité. Les deux premiers profils correspondent tout à fait à l'image d'élève brillant qui vient spontanément à l'esprit, tandis que les quatre autres s'en éloignent, parfois très fortement, au point qu'il est très difficile de déceler chez ces jeunes les caractéristiques de hauts potentiels.

Un élève à hauts potentiels sur trois serait en échec scolaire et a besoin d'aide.

4 Pour en savoir plus, voir KIEBOOM T., *Accompagner l'enfant surdoué*, De Boeck, 2011.



Face à l'école, six profils possibles d'adaptation

➔ Le profil « brillant »

Ces élèves apprennent bien et obtiennent de très bons résultats aux tests d'intelligence et de performance. Ils recherchent ardemment l'approbation des personnes qui jouent un rôle dans leur vie, sont conformistes, dépendants et perfectionnistes. Il leur arrive rarement de présenter des troubles de comportement à l'école.

➔ Le profil « autonome »

Ces élèves sont indépendants et autodidactes. Ils s'acceptent et sont tout à fait capables de prendre des risques. Ils ont l'impression d'être maîtres de leur vie et ils expriment leurs sentiments, leurs besoins et leurs objectifs librement et convenablement. Ils ont une image d'eux-mêmes favorable, réussissent bien et se servent du système scolaire à bon escient pour se créer de nouvelles occasions.

➔ Le profil « provocateur »

Ces élèves sont extrêmement créatifs. Toutefois, ils peuvent sembler obstinés, manquer de tact ou être sarcastiques. Ils ne se conforment pas au système scolaire. Souvent, leurs interactions peuvent être à la source de conflits, car ils ont tendance à corriger les adultes, à mettre les règles en doute, à mal se maîtriser et à défendre leurs convictions, tant à l'école qu'à la maison.

Mathieu, 14 ans en 3^e secondaire, en danger d'échec scolaire

Mathieu dit que l'école le « dégoûte ». Il aime les cours de mathématiques et de sciences mais les autres cours l'ennuient profondément. Alors, il bavarde avec son voisin, dessine, fait des pliages... Quand le professeur l'interpelle, il devient grossier, arrogant et il finit par être puni... alors il « s'écroule »... On lui reproche son écriture déplorable, son manque d'ordre et parfois on lui dit qu'il est « paresseux ». Dans son bulletin, la plupart des remarques sont « bien, mais peut mieux faire... ». Il ne voit pas vraiment le sens de la démarche pédagogique : rester assis sept heures par jour à écouter les professeurs lui semble parfois au-dessus de ses forces. Il attribue très souvent ses difficultés aux professeurs qui, de toute manière, ne peuvent pas comprendre.

Ses parents connaissent bien son comportement « difficile ». Il ne sait pas rester en place.

Mathieu est par ailleurs très sensible à l'injustice et réagit très vivement, au « quart de tour ». Il en oublie alors tout, même le respect des règles les plus élémentaires.

Il a une passion : les phasmes, dont il fait l'élevage. Il correspond par Internet avec d'autres personnes passionnées par ces insectes dont il connaît les moindres détails de leur origine, de leur anatomie, de leur histoire. Ses parents le sentent souvent déprimé lorsqu'il s'enferme de longues heures dans sa chambre avec « ses phasmes ». Ils craignent qu'il finisse par se « couper des autres ».

➔ Le profil « discret »

Ces élèves refusent d'admettre leurs talents parce qu'ils veulent être acceptés par les autres. Souvent, il s'agit de filles en fin d'études primaires ou en début d'études secondaires qui veulent être acceptées par leurs pairs. Ces élèves résistent aux défis, manquent d'assurance, sont frustrés et souvent, souffrent d'une mauvaise estime d'eux-mêmes.

➔ Le profil « décrocheur »

Ces élèves en veulent aux adultes, à la société et à eux-mêmes, car ils estiment que le système n'a pas su répondre à leurs besoins depuis un certain nombre d'années. Ils souffrent d'une mauvaise estime d'eux-mêmes, se sentent rejetés et souvent, sont amers et ont de la rancœur. Il peut s'agir d'élèves qui dérangent et exploitent les autres ou encore d'élèves effacés. Ils ne font pas leurs travaux scolaires, donnent un rendement qui n'est pas uniforme et semblent posséder des aptitudes moyennes ou inférieures.

➔ Le profil « à double étiquette »

Malgré leurs possibilités élevées, ces élèves présentent soit des troubles d'apprentissage (dyslexie, dysorthographe, dysphasie,...), soit des troubles affectifs (anxiété, phobies, ...). En général, ils produisent du travail de qualité inférieure ou incomplet en raison de l'anxiété que l'échec représente pour eux. Souvent, ils affichent des comportements perturbateurs et ne sont considérés que comme des élèves moyens. Ils sont tendus, découragés, frustrés ou désespérés.

Des élèves que l'on admire, ou qui irritent !

Comme tous les enfants ou les jeunes, un élève à hauts potentiels est fait de multiples facettes. Mais le fonctionnement cognitif particulier du jeune à hauts potentiels exacerbe souvent les différents aspects de sa personnalité. Cela peut générer chez ceux qui vivent avec lui admiration, mais aussi parfois agacement et irritation⁵.

Mettre l'accent sur les aspects positifs du fonctionnement de ces élèves est essentiel. Mais pouvoir admettre également certains aspects plus négatifs, sans jugement, peut aider à leur apporter un soutien lors de situations difficiles.

⁵ Le tableau pages 11 à 13 est issu de *Le voyage, guide à l'intention des parents ayant un enfant doué et talentueux*, Alberta Learning, 2004



Accomplissement intellectuel avancé



- ▶ Saisit facilement de nouvelles idées ou concepts et les comprend de manière plus approfondie que les enfants de son âge.
- ▶ Propose de nouvelles idées ou concepts et les met en application de manière créative et intéressante.
- ▶ Mémorise facilement des faits, des listes, des dates et des noms.
- ▶ Aime concevoir des plans élaborés ou faire des jeux qui représentent des défis.
- ...



- ▶ Semble facilement s'ennuyer.
- ▶ Agit en se donnant des airs de Monsieur ou Madame « je sais tout ».
- ▶ Veut connaître la raison de tout. Ce qui peut lui créer des difficultés à s'entendre avec les autres.
- ▶ Est impatient à l'égard de la lenteur des autres.
- ▶ Est critique ou démontre de l'intolérance à l'égard des points de vue des autres.
- ▶ Fait des travaux imprécis ou négligés, parce que ses mains ne peuvent suivre le rythme de ses pensées.
- ...

Maîtrise du langage parlé



- ▶ Parle très tôt et prononce correctement les mots.
- ▶ Développe un vocabulaire étendu et avancé, et utilise des structures de phrases complexes.
- ▶ Invente des histoires élaborées.
- ▶ Aime mémoriser et réciter des poèmes ou des rimes.
- ▶ Apprend à lire tout seul.
- ▶ Décrit facilement et spontanément de nouvelles expériences; explique des idées de manière complexe et inhabituelle.
- ...



- ▶ A de la difficulté à parler avec des enfants de son âge ou à se faire comprendre par eux.
- ▶ Utilise le langage pour manipuler les autres.
- ▶ Parle sans arrêt.
- ...

Curiosité



- ▶ Pose beaucoup de questions – l'une après l'autre.
- ▶ Veut en apprendre sur des idées abstraites, comme l'amour, les relations et l'univers.
- ▶ Pose des questions difficiles, comme « Pourquoi y a-t-il des guerres ? »
- ▶ Aime explorer de nouvelles pistes.
- ...



- ▶ Peut irriter les autres en posant des questions qui n'en finissent plus.
- ▶ Passe rapidement d'une activité à une autre ou d'un intérêt à un autre.
- ...

Créativité



- ▶ Utilise des matériaux d'une manière nouvelle et inhabituelle.
- ▶ A beaucoup d'idées à partager.
- ▶ Ajoute des détails et des tournures inattendues à des histoires, des chansons, des films et des jeux.
- ▶ Répond à des questions avec une liste de réponses possibles.
- ▶ Crée des activités et des jeux compliqués.
- ...



- ▶ Fuit dans l'imaginaire.
- ▶ Semble avoir de la difficulté à distinguer ce qui est réel et ce qui ne l'est pas.
- ▶ N'en fait qu'à sa tête au lieu de suivre les directives.
- ▶ Passe beaucoup de temps à rêvasser ou à réfléchir, ce qui peut être perçu comme une perte de temps.
- ▶ Invente des excuses élaborées ou trouve des échappatoires pour se soustraire à la responsabilité de ses propres comportements.
- ...

Grande énergie



- ▶ Demeure actif.
- ▶ A envie d'explorer de nouvelles pistes.
- ▶ Peut faire plus d'une chose à la fois.
- ...



- ▶ A constamment besoin d'encouragement.
- ▶ Bouge beaucoup.
- ▶ Semble agité mentalement et physiquement.
- ▶ A facilement des frustrations et peut les exprimer.
- ▶ A de la difficulté à soutenir son attention.
- ▶ A de la difficulté à s'endormir ou semble peu dormir.
- ...

Intensité



- ▶ Se fixe des objectifs et s'emploie à les atteindre.
- ▶ Collectionne des objets.
- ▶ Va plus loin que la plupart des enfants de son âge pour poursuivre un intérêt, résoudre un problème, trouver la réponse à une question ou atteindre un but.
- ▶ Est très observateur.
- ▶ Est très persévérant.
- ...



- ▶ Semble entêté.
- ▶ Semble avoir des œillères.
- ▶ Semble ignorer certaines responsabilités familiales et scolaires.
- ▶ A un champ d'attention limité pour les choses qui ne l'intéressent pas.
- ▶ Est frustré lorsque sa motricité fine n'est pas à la hauteur de ses habiletés intellectuelles.
- ...



Pensée logique



- ▶ Aime compter, peser, mesurer et classer des objets.
 - ▶ Aime les cartes, les globes terrestres, les tableaux, les calendriers et les horloges.
 - ▶ Aime que son milieu immédiat soit ordonné.
 - ▶ Donne des raisons logiques et raisonnables pour expliquer des événements ou des circonstances.
 - ▶ Propose des arguments solides et convaincants pour presque tout.
 - ▶ Veut connaître les raisons des règlements.
- ...



- ▶ Peut parler aux gens de presque tout.
 - ▶ Peut manipuler les autres.
 - ▶ A besoin d'aide pour démontrer ses habiletés sociales.
 - ▶ Demande constamment des explications sur tout.
 - ▶ Se plaint haut et fort s'il considère quelque chose comme étant injuste ou illogique.
- ...

Sensibilité



- ▶ Démontre très tôt une compréhension et une conscience des sentiments, des pensées et des expériences des autres.
 - ▶ Est conscient de certains problèmes que les autres ne perçoivent pas.
 - ▶ Développe des liens affectifs forts avec les animaux.
 - ▶ Pose des questions au sujet de la douleur, de la souffrance et de la violence.
 - ▶ Réagit de façon émotive à des photos, à de la musique ou à d'autres formes d'art.
 - ▶ Exprime ses sentiments ou ses idées à travers une ou plusieurs formes d'art.
- ...



- ▶ Prend les commentaires personnellement.
 - ▶ S'inquiète au sujet de choses qu'il ne peut pas gérer.
 - ▶ Peut devenir craintif, anxieux, triste ou même dépressif.
 - ▶ A de la difficulté à gérer la critique ou le rejet.
 - ▶ Devient triste face à de grandes émotions ressenties par d'autres personnes.
 - ▶ Pleure ou s'excite facilement.
 - ▶ Est trop sélectif dans le choix des aliments et des vêtements.
- ...

Sens de l'humour



- ▶ Invente des devinettes et des blagues à double sens.
 - ▶ Invente des calembours et aime toutes sortes de jeux de mots.
- ...



- ▶ Fait le bouffon en classe.
 - ▶ Peut être distrait.
 - ▶ Devient frustré quand les autres « ne comprennent pas ».
 - ▶ Irrite ou ennueie les autres en utilisant des calembours et des farces.
 - ▶ Ne comprend pas ou ne semble pas apprécier l'humour des autres enfants.
- ...

Un gros moteur dans un trop petit corps

En plus de facettes multiples, les élèves à hauts potentiels présentent souvent ce que l'on appelle la « **dyssynchronie interne** » : il s'agit d'un décalage repérable entre leur âge chronologique, leur maturité psychoaffective, leur niveau intellectuel et leur maturation psychomotrice. L'enfant ou le jeune doit alors gérer le problème de la complexité de ces différents niveaux qui cohabitent en lui. Ainsi, cela peut se traduire au quotidien par des gestes maladroits (renverser sa tasse, se cogner...) et sur le plan graphique par un désinvestissement des activités graphomotrices.

Parfois, des difficultés d'intégration peuvent être constatées très tôt dans la scolarité. En effet, le potentiel intellectuel de ces jeunes agit comme une « loupe » sur leur environnement et leurs relations sociales. Cette lucidité du monde environnant accroît leur sensibilité qu'ils ne parviennent pas toujours à bien gérer.

Combiner l'intelligence d'un adulte avec des émotions et un corps d'enfant peut être difficile à vivre !

Il est aussi important de savoir que ces enfants peuvent aussi avoir un **profil intellectuel « dyssynchronique »**, c'est-à-dire qu'ils peuvent posséder de hautes potentialités dans certains domaines alors que dans d'autres ils possèdent des capacités correspondant à la moyenne des enfants de leur âge.

Les enfants qui connaissent un développement dyssynchrone requièrent une éducation parentale et un enseignement adaptés qui leur permettent de développer leur plein potentiel. Leur plus grand besoin est de bénéficier d'un milieu où ils peuvent exprimer leur différence en toute sécurité.

Martine entre en 1^{re} primaire à 5 ans

Après un rapide passage en 1^{re} maternelle en mai et juin et sur base d'une facilité d'apprentissage constatée par l'institutrice, Martine est inscrite en 2^e maternelle à la rentrée suivante, à l'âge d'à peine 3 ans.

Au début, elle aime l'école. Elle reconnaît déjà quelques lettres, s'intéresse aux additions et soustractions mais apprécie peu le coloriage et le découpage. Elle soigne d'ailleurs peu ses travaux.

Son enseignante la décrit comme « une gentille petite fille, qui travaille bien », mais parfois la qualifie « d'impulsive, de perturbatrice au caractère pas facile ». En effet, Martine répond très vite aux questions de l'enseignante, sans attendre son tour, sans laisser aux autres enfants le temps de réfléchir et donne régulièrement l'impression d'être « hors propos ».

Martine réussit généralement bien les exercices proposés, mais elle semble mal gérer les difficultés. Elle préfère renoncer à une activité plutôt que d'être confrontée à l'échec.

Martine se retrouve souvent seule durant les récréations ; les autres enfants refusent sa compagnie. Elle n'a pas toujours les mêmes centres d'intérêt qu'eux ou bien complexifie les activités. Suite à l'avis des différents acteurs et au bilan réalisé par le centre PMS, Martine entre en 1^{re} primaire à presque 5 ans. C'est une réussite sur le plan cognitif, mais elle rencontre quelques difficultés de rythme des apprentissages et dans l'autonomie, par exemple dans la gestion du matériel scolaire. Afin de parer à ces difficultés, elle bénéficie d'une aide individualisée.



ON PEUT ÊTRE INTELLIGENT DE MULTIPLES MANIÈRES

La conception multidimensionnelle et non monolithique de l'intelligence permet de porter un autre regard sur les élèves à hauts potentiels, ainsi que sur tous les autres élèves. Selon l'approche de H. Gardner et celle de R. Sternberg, l'intelligence est plurielle et peut ainsi être décrite comme un éventail de capacités, d'aptitudes et d'habiletés mentales que Gardner appelle « intelligences ». Pour l'entourage éducatif, cette vision plus ouverte permet de se centrer sur les forces, les faiblesses et les besoins particuliers de chaque enfant ou adolescent.

logico-mathématique



linguistique



spatiale



interpersonnelle



intrapersonnelle



kinesthésique



musicale



naturaliste



2

Identifier

Comment identifier les élèves à hauts potentiels ?



Pourquoi identifier les élèves à hauts potentiels ? Leurs grandes capacités intellectuelles devraient leur permettre de se débrouiller aussi bien, ou beaucoup mieux, que les autres élèves ! Et laisser ainsi aux enseignants le temps et l'énergie de se concentrer sur les élèves les plus faibles ! Il est vrai, comme le montre le chapitre précédent, que certains profils d'élèves à hauts potentiels s'adaptent très bien à l'école. Dans ces cas-là, les identifier et mesurer par des tests leur potentiel peut sembler superflu. Mais pour d'autres élèves à hauts potentiels, le parcours scolaire se transforme très vite en un parcours du combattant. Au point que dans certains pays, ils sont considérés comme des élèves à besoins spécifiques, au même titre que les élèves avec troubles d'apprentissage, sensoriels, moteurs, du comportement ou avec retard mental léger ou sévère.

L'identification des jeunes à hauts potentiels ne répond donc aucunement à un projet élitiste. Il s'agit de pointer les besoins spécifiques des jeunes à hauts potentiels et la manière dont ils pourraient être satisfaits, notamment dans le cadre scolaire. Ainsi, l'identification de hauts potentiels ne doit pas être une simple opération d'étiquetage mais plutôt s'inscrire dans une perspective de reconnaissance des forces, des faiblesses et des intérêts de chacun. Elle peut alors donner sens aux nombreuses interpellations et/ou difficultés vécues. Elle permet, le cas échéant, de sensibiliser l'entourage éducatif aux spécificités du jeune, de porter sur lui un regard plus ouvert et de rechercher avec lui des solutions éducatives mieux adaptées à ses besoins. La réponse à ses besoins peut être du ressort de l'équipe enseignante et d'un professionnel non enseignant (psychologue, éducateur, etc.). Les aménagements pédagogiques qui peuvent être imaginés sont présentés dans les deux chapitres suivants, « Collaborer » et « Aménager et accompagner ».

Des indices qui doivent alerter le plus tôt possible

L'enseignant et les parents sont les premiers à pouvoir repérer des indices de hauts potentiels chez un enfant, et ce dès la maternelle et tout au long de la scolarité. Certains comportements permettent de soupçonner l'existence d'un profil de hauts potentiels. Des listes de comportements et d'attitudes (« signes évocateurs ») peuvent aider les enseignants à repérer un élève à hauts potentiels qui pourrait se trouver en difficulté si ses spécificités n'étaient pas prises en compte. En se basant sur des données essentiellement qualitatives, elles permettent aux personnes travaillant sur le terrain de s'appuyer sur leurs observations quotidiennes des jeunes. Il s'agit donc d'aller à la « cueillette » d'informations opérationnelles à propos des élèves et non seulement d'informations chiffrées permettant de les classer. Cette observation fine d'un élève favorisera dans tous les cas la connaissance qu'en aura l'enseignant, qu'il soit ensuite identifié ou non comme un élève à hauts potentiels.



➔ Signes concernant la personnalité de l'élève⁶

- Aisance verbale
- Curiosité et questionnement abondant
- Sollicitation permanente de l'adulte
- Imagination débordante
- Sens de l'humour
- Sens aigu de la justice
- Préoccupations existentielles peu en rapport avec l'âge de l'élève (l'origine de la vie, la mort, l'astronomie, la préhistoire...)
- Prédilection pour les jeux virtuels, de stratégies, de rôles
- Recherche de la compagnie d'élèves plus âgés (pour les centres d'intérêt) ou plus jeunes (pour une plus grande confiance en soi)
- Immaturité affective
- Revendication de la différence
- Hypersensibilité
- Anxiété, sentiment d'être incompris
- Solitude et isolement
- Agitation, provocation
- Comportement parfois difficile, voire agressif
- Mutilation intellectuelle, voire physique...

➔ Signes concernant l'élève face aux apprentissages

- Accès précoce et rapide à la lecture
- Capacités mémorielles hors norme
- Argumentation permanente de manière logique déstabilisant parfois les adultes par la pertinence de sa réflexion
- 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
- Avidité de nouvelles connaissances et recherche d'explications pour se rassurer
- Pensée intuitive : l'élève donne un résultat sans pouvoir l'expliquer, sans stratégie d'apprentissage
- Concentration surprenante en fonction de la motivation
- Ignorance de la notion d'effort : réussite immédiate ou échec
- Organisation difficile dans l'espace, écriture malhabile, voire douloureuse
- Refus scolaire et désintérêt pour l'école

6 Inspiré de la liste de l'académie de Versailles en France, citée par DA COSTA M. P. et ZENASNI F., dans *L'identification des enfants à haut potentiel, Guide pratique et questionnaire de mesure des potentiels multiples (QPM)*, LATI, Université Paris Descartes.

Qui peut faire le bilan psychologique ?

Lorsqu'un enseignant, à l'aide d'une grille d'identification, pressent fortement que l'un de ses élèves est à hauts potentiels, il fait part de ses observations aux parents de l'élève et à sa direction. L'enseignant ou la direction de l'établissement scolaire informera le centre PMS de ses observations et invitera les parents à le contacter.

➔ Le bilan psychologique : une mise en perspective

Un examen psychologique approfondi donne des informations importantes pour comprendre tout enfant ou adolescent en souffrance, en difficulté d'ordre scolaire, affectif et/ou familial. Dans le cas de hauts potentiels, ce bilan psychologique lève l'incertitude si difficile à vivre pour l'enfant lui-même comme pour sa famille. La dissipation des doutes à propos de la source des difficultés de l'enfant donne du sens et produit souvent, à elle seule, un effet très bénéfique et redynamisant pour tous. Ces situations ne nécessitent pas forcément un suivi psychologique de soutien ou thérapeutique ; néanmoins certains contextes le demandent. En dégagant les points problématiques et les points bénéfiques de la dynamique psychique de l'enfant, le bilan permet à chacun (école, famille, ...) d'aider l'enfant en ajustant mieux attitudes, attentes, exigences et méthodes d'apprentissage.

Le bilan psychologique constitue une méthode d'évaluation très riche mettant en perspective les compétences de l'enfant ou du jeune, la façon dont il utilise ses compétences, ses capacités à tolérer ou à assumer échec et/ou réussite, ses modalités relationnelles et introspectives ou encore ses capacités à jouer, à recourir au fantasme et, enfin, ses capacités d'élaboration des conflits et de gestion des pulsions.

L'évaluation du QI ne constitue donc qu'une étape dans le bilan plus global du fonctionnement de l'enfant et s'effectue avec les échelles de Wechsler : WIPPSI (pour les jeunes enfants), WISC (pour les enfants et les adolescents d'âge scolaire) et WAIS (pour les adultes).

Du point de vue du QI, un enfant peut être considéré à hauts potentiels à partir de 125-130 de QI total. Un QI de 125 situe l'enfant au percentile 95, ce qui concerne 5 % de la population ; 130 de QI situe l'enfant au percentile 98, ce qui correspond à 2 % de la population. **Il faut entendre ces normes comme des repères souples et non comme des barrières strictes.**

Il est dès lors important d'examiner finement le profil intellectuel avec ses points forts et ses points moins forts, voire parfois ses points faibles. Ceci peut se traduire notamment dans des scores moindres aux différents indices et/ou subtests.



Il peut être très utile dans certains cas de compléter le bilan cognitif par un bilan affectif et/ou créatif afin de mettre en perspective les hauts potentiels au sein du fonctionnement global de l'enfant.

- Le bilan affectif permettra de mieux appréhender la personnalité de l'enfant, d'analyser son fonctionnement relationnel, d'évaluer sa maturité affective et ainsi de mieux comprendre les décalages qui peuvent exister entre ses fonctionnements cognitif, affectif et social.
- Le bilan créatif permet d'évaluer le potentiel créatif et de distinguer qualitativement différents fonctionnements cognitifs.
- D'autres outils d'évaluation permettent d'enrichir le profil de l'enfant en mettant en évidence ses besoins (affectifs, cognitifs, sociaux et de valeur) et son « estime de soi ».

Les spécialistes du bilan psychologique

➔ Le centre PMS

Le centre PMS joue le rôle d'interface entre les parents, l'équipe enseignante et les spécialistes, afin d'orienter les demandes d'examens, d'expliquer les résultats du bilan et de les traduire en termes exploitables par l'équipe éducative. Il recherchera, avec les enseignants et dans le respect des domaines de compétences de chacun, les aides les plus adéquates aux difficultés rencontrées.

Dans certains cas, le psychologue du centre PMS pourra faire une première évaluation de l'enfant : tests d'intelligence, histoire de l'élève, etc. L'équipe du centre PMS intégrera les données recueillies par le psychologue, l'assistant social et l'infirmier, et ainsi pourra affiner son bilan. Si nécessaire, après une évaluation globale de l'enfant, et d'éventuelles observations en classe, le centre PMS pourra conseiller qu'un bilan psychologique complet soit réalisé par un spécialiste, dont il pourra fournir les coordonnées aux parents à partir d'une liste mise à jour par l'équipe interuniversitaire du réseau de recherche sur les jeunes à hauts potentiels⁷.

⁷ Une liste est accessible en contactant les chercheurs de l'équipe interuniversitaire dont les coordonnées se trouvent sur www.enseignement.be sous le lien « hauts potentiels » dans la page « De A à Z ».

➔ Les spécialistes des personnes à hauts potentiels

➤ Les consultations psychologiques universitaires spécialisées

Les consultations psychologiques universitaires spécialisées pour jeunes à hauts potentiels sont effectuées par les chercheurs de l'équipe interuniversitaire (UCL, ULB, UMONS) qui réalisent un examen spécifique : le bilan contextuel. Celui-ci permet d'intégrer, si nécessaire, les différents systèmes d'appartenance de l'enfant (centre PMS, famille, école, pédopsychiatre et tout autre professionnel concerné). Ils sont également spécialisés en adaptations pédagogiques spécifiques à destination des enseignants.

➤ Les centres de guidance

Les centres de guidance et services de santé mentale⁸ s'adressent aux enfants, adolescents et adultes vivant des difficultés psychologiques, relationnelles ou psychiatriques. Ils proposent un diagnostic, une évaluation et une prise en charge dans une perspective médicale, psychologique et sociale. De plus, en fonction de leurs possibilités, ils assument une mission d'information et de prévention au niveau de la population desservie et contribuent à la formation de personnes exerçant une activité dans le domaine de la santé mentale.

➤ Le psychologue ou le neuropsychologue

Le psychologue ou le neuropsychologue pourra réaliser une évaluation approfondie du fonctionnement cognitif de l'enfant ou du jeune à l'aide de tests standardisés et dresser un inventaire de ses potentialités. Si nécessaire, le psychologue pourra ensuite prendre en charge l'élève afin de l'aider à gérer ses difficultés relationnelles et ses apprentissages scolaires.

⁸ On peut trouver les adresses des services de santé mentale sur le site www.guidesocial.be/associations/. Lien vérifié à la date du 20 octobre 2012.

3

Collaborer

Le centre PMS au cœur du dialogue entre enseignants, spécialistes et parents



L'élève à hauts potentiels, par la particularité de son fonctionnement et le risque d'échec scolaire qu'il encourt, est un élève qui nécessite comme tous les élèves fragiles une collaboration étroite entre le centre PMS, l'équipe éducative (enseignants, direction, éducateurs), les spécialistes qui le suivent, et les parents (ou les personnes responsables de l'enfant). La circulation des informations les plus précises possibles (mais limitées à celles pertinentes pour les questions pédagogiques) sur ce que vit le jeune dans ses différents lieux de vie, en relation avec ses apprentissages et sa socialisation, contribuera à ce qu'il puisse progresser au mieux.

Dans la phase d'identification

Si l'enseignant est souvent le premier témoin du profil de hauts potentiels de l'élève, et des éventuelles difficultés que cela lui pose dans sa scolarité et ses relations sociales, il aura besoin d'aide pour aménager la scolarité de l'élève. Il commencera par informer les parents et sa direction de ses observations et suggérera aux parents de prendre contact avec le centre PMS. Celui-ci interviendra pour une première évaluation de l'enfant. Il pourra conseiller la réalisation d'examen complémentaires afin d'affiner l'identification. Cette décision sera explicitée et négociée avec la famille. Il est ici intéressant de noter qu'une liste de professionnels spécialistes des personnes à hauts potentiels est régulièrement mise à jour par l'équipe interuniversitaire du réseau de recherche sur les hauts potentiels, à laquelle les centres PMS ont accès.

Le résultat du bilan par le spécialiste sera en tout premier lieu communiqué aux parents de l'élève. Ensuite, et uniquement avec leur accord, le spécialiste pourra communiquer un rapport au centre PMS. Ce dernier pourra, avec l'accord des parents, transmettre à l'enseignant toute information utile et, dans le respect des compétences de chacun, l'aider à rechercher les pistes les plus adéquates d'adaptation de son enseignement aux caractéristiques des hauts potentiels de l'élève. Ce cadre de travail permet aux différents professionnels (agents PMS, logopèdes, médecins, enseignants, éducateurs, directions d'école) de collaborer dans l'intérêt de l'élève tout en le protégeant.

La collaboration entre équipe éducative, spécialistes et parents, avec le centre PMS au cœur du dialogue, ne peut être efficace et sereine qu'à la condition que tous comprennent les limites et les contraintes de chacun. L'enseignant n'est pas un thérapeute, et l'inverse non plus. Par contre, leur collaboration, avec l'intérêt de l'élève au centre de leurs échanges et en dialogue avec ses parents, offre souvent d'excellents résultats.



TÉMOIGNAGE D'UNE COLLABORATION RÉUSSIE !

Une institutrice de 6^e primaire témoigne de sa collaboration avec le centre PMS et la psychologue.

« Voici comment nous collaborons pour gérer les élèves à hauts potentiels et les autres élèves *différents* au sein de notre école :

1. L'enseignant relève la différence de l'enfant en classe. C'est notre rôle d'observer et de se poser des questions... pas de poser un diagnostic.
2. L'enseignant s'adresse soit à la direction soit au centre PMS attiré à son l'école.
Dans notre cas, le contact est très facile avec le centre PMS car l'équipe passe régulièrement dans les bâtiments. Une relation de confiance s'est installée avec la psychologue, la même depuis des années. Elle participe aux réunions du personnel, aux activités extrascolaires, est souvent dans les couloirs... ce qui a permis la construction d'une véritable collaboration au fil du temps.
3. Le PMS et l'enseignant font le point sur l'enfant et le PMS nous donne des pistes. Si le problème est en classe, il se règle en classe... sinon là où il se trouve. En concertation, le PMS et l'enseignant prennent la décision d'en parler aux parents et c'est toujours l'enseignant qui joint les parents. Car nous avons remarqué que les parents lui accordent plus de légitimité qu'au PMS.
4. Pour affiner le diagnostic, il faut l'accord des parents. Soit le PMS s'en occupe (tests...) soit nous dirigeons vers d'autres spécialistes.
5. Lorsque le diagnostic est confirmé, le PMS fait le lien entre tous les intervenants et accompagne l'enseignant dans la gestion de l'enfant en classe.

Quand cela est nécessaire, le PMS est aussi un espace de parole pour l'enfant...

Selon moi, le secret de cette collaboration réussie repose sur la confiance mutuelle, la collaboration, le temps de réflexion pris par le PMS, l'acceptation par l'enseignant de ce mode de fonctionnement et sa connaissance de la charte de travail du PMS, et surtout, l'idée partagée par tous que ni l'enseignant, ni le PMS n'a de baguette magique...

Pour l'enseignante que je suis, le centre PMS est devenu un véritable espace de partage sur mes observations, mes réflexions, mes doutes... C'est une merveilleuse collaboration riche et couronnée de résultats ! »



Dans la suite de la scolarité

Après la phase d'identification, différentes décisions peuvent être prises, spécifiques à chaque élève à hauts potentiels et au contexte de sa scolarité. Le choix a été fait, en Fédération Wallonie-Bruxelles, de toujours maintenir les élèves à hauts potentiels dans l'enseignement ordinaire. Il est cependant essentiel que des aménagements soient mis en place pour aider ces élèves dans leur scolarité (voir le chapitre 4, « Aménager et accompagner »).

Plusieurs options doivent être envisagées, qui ne sont pas exclusives les unes des autres :

- la question du saut de classe peut être posée si l'élève est dans l'enseignement primaire ; ce n'est plus le cas dans l'enseignement secondaire (voir le chapitre 5, « Informer ») ;
- la question d'une scolarisation de l'élève dans une classe verticale (dans laquelle les élèves de deux niveaux ou d'un cycle sont regroupés) ou dans un enseignement en immersion ;
- la question des aménagements pédagogiques et de l'accompagnement de l'élève à hauts potentiels au cours de sa scolarité.

Quelles que soient les décisions prises, la collaboration est essentielle entre le centre PMS, l'équipe éducative, les spécialistes et les parents.

Tout au long de sa scolarité, l'élève à hauts potentiels progressera d'autant mieux que la spécificité de son profil de hauts potentiels, les aménagements prévus pour lui et l'évolution de ses progrès seront connus précisément par tous : enseignants successifs, thérapeutes et parents. Une information vague et générale sera insuffisante.



4

Aménager et accompagner

Des démarches pédagogiques adaptées



Compter un élève à hauts potentiels dans sa classe, c'est être en présence d'un élève différent, avec des besoins particuliers. C'est aussi un élève dont le niveau de compétence, plus élevé dans certains domaines, plus bas dans d'autres, rappelle que chaque élève progresse à son propre rythme, avec son propre style d'apprentissage, son propre rapport au savoir, sa propre culture, sa propre motivation. Aménager les pratiques pédagogiques afin qu'elles permettent à un élève à hauts potentiels de trouver sa place et de progresser en gardant sa motivation et son énergie à apprendre bénéficie très souvent à tous les élèves de la classe. En effet, plus le temps scolaire est figé, uniforme et frontal, plus le risque est grand que seule une petite partie des élèves y progressent au maximum de leurs capacités. Les plus rapides, mais aussi les plus lents, ou plus largement tous ceux dont la façon d'apprendre est différente des autres, risquent rapidement de se sentir incompetents et de perdre leur engagement dans les efforts nécessaires aux apprentissages scolaires.

Des démarches pédagogiques adaptées à l'élève à hauts potentiels... et utiles pour tous les élèves

La diversification des démarches pédagogiques est très favorable à la réussite et à l'épanouissement de tous les élèves, et donc parmi ceux-ci, aux élèves à hauts potentiels. L'équipe éducative pourra choisir l'une ou l'autre démarche, en fonction des moments de la semaine, des objectifs poursuivis ou de sa sensibilité pédagogique. Le point commun de ces démarches est de soutenir une pédagogie différenciée, dans laquelle chaque élève pourra trouver sa place en fonction de ce qu'il est.

➔ Pédagogie du projet

Dans la pédagogie du projet, l'enfant est associé de manière contractuelle à l'élaboration de ses savoirs. Son moyen d'action est le programme d'activités : fondé sur les besoins et les intérêts des élèves ainsi que sur les ressources de l'environnement, il débouche sur une réalisation concrète (par exemple, la création d'un journal scolaire).

Trois éléments sont essentiels :

- une production observable ;
- une élaboration collective de cette production, depuis sa conception jusqu'à sa réalisation et son évaluation ;
- le caractère d'utilité de cette production pour ceux qui l'ont voulue.



Exemple : un spectacle de marionnettes à l'attention des élèves de l'école. L'occasion pour les élèves de pratiquer :

- l'expression écrite, l'orthographe et la grammaire ;
- l'arithmétique si on établit un budget pour la mise en œuvre du projet ;
- le travail manuel et la technologie pour les marionnettes et le castelet ;
- etc.

➔ Pédagogie de la coopération⁹

La pédagogie de la coopération place les élèves dans des situations de travail de groupe coopératif, c'est-à-dire dans lequel chaque membre du groupe contribue à la tâche et doit coopérer avec les autres. En participant aux interactions de son groupe coopératif, l'élève développe ses habiletés sociales, puisqu'il doit respecter les idées des autres et être en mesure de présenter les siennes.

L'apprentissage coopératif, qui incite à exploiter les ressources du milieu, est un soutien important pour l'élève qui peut bénéficier de l'aide de ses camarades. Dans le contexte de la classe coopérative, l'élève devient plus autonome dans son apprentissage. De plus, l'apprentissage coopératif permet une confrontation des points de vue et des stratégies d'apprentissage qui élargissent l'esprit et le champ de compétences de l'élève. Il peut être un moyen intéressant pour intégrer certains jeunes à hauts potentiels qui éprouvent des difficultés dans le groupe classe.

➔ Les contrats pédagogiques

Le contrat pédagogique est un accord explicite, négocié entre l'enseignant et l'élève à propos d'une situation d'apprentissage, qui peut être à dominante cognitive, méthodologique ou comportementale. Il consiste en un engagement mutuel entre enseignant et élèves à propos de leurs droits et devoirs respectifs face à la tâche à accomplir, l'élève s'engageant à réaliser une tâche qu'il a choisie et l'enseignant s'engageant à fournir les supports dont l'élève a besoin.

Les contrats peuvent être regroupés en cinq catégories :

- le contrat didactique fixe des buts à atteindre par les élèves et fixés par l'institution scolaire ;
- le contrat de réussite personnalisée est basé sur les lacunes et manques constatés ;
- le contrat de choix permet à l'élève de choisir les activités qu'il s'engage à réaliser parmi un ensemble d'activités proposées et dans un délai précis ;
- le contrat de projet concerne l'organisation d'un projet par un groupe d'élèves ;
- le contrat de coopération vise l'élaboration de règles de vie en commun, notamment pour résoudre ou éviter des conflits.

9 Voir BUCHS C., GILLES I. et BUTERA F., *Optimiser les interactions sociales lors d'un travail de groupe grâce à l'apprentissage coopératif*, in BOURGEOIS E. et CHAPPELLE G., *Apprendre et faire apprendre*, PUF, 2011, 2^e édition.

Ces contrats permettent de clarifier le cadre tout en offrant une structure souple et adaptée aux besoins des élèves. Ces contrats sont particulièrement utiles aux élèves à hauts potentiels, car ils y trouvent la possibilité d'interpeller les lacunes du cadre par la négociation avec l'adulte.

➔ Le tutorat entre élèves

Le tutorat est une démarche d'apprentissage basée sur une relation d'aide individuelle. Dans cette démarche, un élève « tuteur » prend sous sa responsabilité un élève plus jeune ou en difficulté, que l'on appellera l'élève « guidé », par exemple une heure par semaine pour :

- l'aider à organiser son travail ;
- répondre à ses questions ;
- lui réexpliquer ce qu'il n'a pas compris ;
- lui faire réciter ses leçons ou faire des exercices.

Pour l'élève « tuteur », le tutorat est formateur et permet de transmettre ses savoirs et ses savoir-faire tout en les approfondissant et en les consolidant. L'élève « guidé » reçoit une aide de l'élève « tuteur », dans des échanges bidirectionnels.

Cette méthode permet d'améliorer la motivation de chaque élève de la classe, grâce aux échanges qu'elle suscite entre les élèves. La plupart des « guidés » font des progrès et les « tuteurs » en tirent un profit certain à travers la révision des bases et la reformulation de leur savoir.

Pour les jeunes à hauts potentiels, cette mesure a le double avantage d'aider à l'intégration sociale et, dans un autre registre, d'obliger les jeunes à marquer un temps d'arrêt sur leurs pensées et d'explicitier leurs processus lors de la réalisation d'une tâche.

Pour l'enseignant, il s'agit également d'une aide lorsqu'il ne peut répondre en temps réel à tous les questionnements ; il a ainsi l'opportunité d'observer les enfants au travail, d'évaluer leurs compétences et de favoriser une démarche d'autoévaluation.

➔ La différenciation vers le haut¹⁰

A l'école, la plupart des élèves d'une classe expérimentent avec le programme de base les défis et la difficulté de l'apprentissage et ce qu'il contient d'efforts, d'erreurs, de nécessité de répétitions, d'ennui parfois, etc. Bien souvent, les élèves à hauts potentiels ne feront pas ces expériences et seront empêchés d'apprendre à apprendre si le programme de base n'est pas enrichi.

¹⁰ Pour une présentation détaillée de la différenciation vers le haut, lire KIEBOOM T., *Accompagner l'enfant surdoué*, De Boeck, 2011, p. 68-82.



Une différenciation vers le haut est donc très importante pour les élèves à hauts potentiels, mais également pour les élèves forts. En voici quelques principes.

- L'enseignant prévoit trois types de tâches : les tâches de base, les tâches défis et les tâches supplémentaires.
- Les tâches défis sont des tâches qui représentent des difficultés supplémentaires par rapport aux tâches de base mais qui portent sur les mêmes notions.
Exercice de base : « 18 petits pois sont répartis de façon inégale sur 3 assiettes. Répartissez-les de façon égale sur les 3 assiettes ».
Exercice défi : « Posez un nombre identique de petits pois sur les 3 assiettes en déplaçant au moins 2 petits pois à la fois ». L'exercice revient toujours à diviser 18 par 3, mais l'exercice défi demande plus d'effort pour arriver au même résultat. L'enfant devra fournir plus d'effort pour trouver la bonne solution et il courra le risque de parfois se tromper.
- Les tâches défis doivent être obligatoires ; elles doivent être « échangées » contre des tâches de base (exemple : au lieu de faire 15 divisions longues, dès que l'enfant en réussit 2, il doit réaliser une tâche défi), elles doivent être évaluées comme les autres, éventuellement figurer au bulletin, et l'enfant doit être accompagné pour les réaliser, tout autant que les autres élèves sont accompagnés pour les tâches de base.
- Il est très utile que plusieurs élèves doivent réaliser des tâches défis : tous ceux qui sont forts dans ce domaine ainsi que l'élève à hauts potentiels.
- Les tâches supplémentaires (lire un livre, utiliser l'ordinateur de la classe, ...) sont possibles, mais seulement une fois les tâches défis terminées.

Le saut de classe : une bonne décision ?

Le saut de classe est une forme d'accélération du parcours scolaire d'un élève, soit par une entrée avant l'âge de 6 ans dans l'enseignement primaire, soit par le saut d'une année complète lors du passage d'une classe à une autre, durant l'enseignement primaire (voir le chapitre « Informer » pour les aspects réglementaires du saut de classe). En Fédération Wallonie-Bruxelles, le saut de classe est une des adaptations pédagogiques utilisée pour les élèves à hauts potentiels. Entre 1,5 et 2 % des élèves de l'enseignement primaire sont ainsi en avance, sans que l'on puisse affirmer que tous sont des élèves à hauts potentiels. Certains auteurs (Gagné, 1986) ont démontré que le saut de classe présentait un certain nombre d'avantages :

- les élèves doués ont tendance à préférer des compagnons plus âgés car leurs niveaux de maturité sont souvent plus similaires. Ni la méthode ni l'âge auquel intervient l'accélération ne sont porteurs de conséquences ;
- l'accélération peut être utilisée dans toutes les écoles ;
- il y a moins d'ennui et d'insatisfaction pour les élèves doués ;
- l'ajustement socio-émotionnel est généralement élevé, souvent au-dessus de la moyenne, quand il y a accélération.

Le saut de classe ne doit pas être utilisé pour hâter la progression de l'élève. Il doit correspondre à un avancement réel et existant. Il s'agit simplement de reconnaître que l'élève a déjà atteint le niveau requis pour accéder à l'année supérieure et, au-delà, qu'il ne lui sera pas bénéfique de suivre sa scolarité au rythme prévu. Le niveau de compétence de l'élève devient le facteur déterminant, plutôt que son âge.

Il arrive que les enseignants et les directions soient réticents à l'utilisation du saut de classe. Les objections les plus souvent avancées sont que les élèves « accélérés » perdraient leur avance dans les années scolaires ultérieures, qu'ils auraient des difficultés dans leur développement social et émotionnel, qu'ils manqueraient de maturité physique et émotionnelle pour faire face aux stress du saut de classe, et qu'ils deviendraient arrogants ou élitistes. Les recherches scientifiques qui ont comparé des élèves doués maintenus dans un rythme scolaire normal et des élèves « accélérés » ne confirment pas ces craintes. Dans ces études, les élèves à hauts potentiels se révélaient capables de relever les défis scolaires que fournit un saut de classe. De plus, les élèves « accélérés » montraient un niveau supérieur de connaissance par rapport aux élèves non accélérés et leur niveau de performance égalait celui d'élèves plus âgés. Enfin, les élèves « accélérés » manifestaient une estime d'eux-mêmes plus positive, avaient un meilleur sentiment de contrôler les facteurs qui contribuent à la réussite ou à l'échec, étaient moins perçus comme perturbateurs.

Au regard des résultats des recherches repris ci-dessus, le saut de classe peut donc être une solution intéressante et adaptée pour certains élèves. Malgré tout, une telle mesure n'est pas sans risque. Divers domaines doivent être considérés lors de la prise de décision.¹¹

➤ Les aptitudes intellectuelles et scolaires

Si l'enfant n'a pas les ressources intellectuelles nécessaires, ou si ses lacunes scolaires sont trop grandes pour être compensées par ses ressources, le saut de classe est à déconseiller. L'avis de l'enseignant sur cette question a donc toute son importance. Bien sûr, l'assiduité de l'élève, sa motivation pour les tâches scolaires ou plus généralement son attitude face à l'apprentissage peuvent être prises en compte.

Attention ! : un élève qui n'est pas à sa place dans son année scolaire peut parfois être très démotivé et présenter des résultats médiocres. Le saut de classe pourra dès lors s'avérer indiqué malgré une attitude négative face aux apprentissages scolaires.

Le saut de classe devrait toujours résulter d'une décision collective, avec les différents partenaires impliqués, enseignants, parents, centre PMS et spécialistes du haut potentiel. Le saut de classe ne peut par ailleurs pas être considéré comme LA solution qui résout tous les problèmes d'adaptation scolaire de l'élève à hauts potentiels. D'autres aménagements pédagogiques restent nécessaires.

¹¹ Etats-Unis, certains chercheurs ont mis au point une échelle (Iowa acceleration scale) qui soutient l'équipe éducative dans la décision d'accélération du parcours scolaire. www.accelerationinstitute.org/resources/ias.aspx



- L'attitude générale de l'équipe éducative et des parents face au saut de classe
L'équipe éducative sera d'une aide précieuse à la réussite du saut de classe. L'attitude des parents, dans le soutien adéquat qu'ils pourront apporter est également importante. Enfin, le retentissement de cette mesure pour la fratrie n'est pas à négliger, il est même déconseillé qu'un enfant rejoigne son ainé au sein d'une même classe.
- L'aspect physique de l'enfant, son âge, sa taille, ses possibilités motrices, etc.
Il est clair que ces aspects sont à considérer si l'on veut éviter un épuisement ou une frustration qui empêcheront à terme la réussite scolaire.
- Le développement émotionnel et social
Le développement émotionnel d'un enfant, sa capacité à entrer en relation avec ses pairs ou ses professeurs influenceront fortement son intégration. La possibilité de s'épanouir au sein d'un groupe est capitale pour le développement, ce dernier volet est donc à examiner avec soin.



« Plus intelligent », une différence bien difficile à accepter par les autres

Lorsqu'un élève est différent des autres, il est toujours plus difficile pour lui de s'intégrer dans le groupe classe, d'établir des amitiés avec ses camarades, de se sentir accepté par les autres. L'élève à hauts potentiels se trouve bien souvent dans ce cas. Lui-même se sent différent, et il perçoit le regard de ses camarades posé sur lui. Sa socialisation peut ainsi en être fragilisée.

Lorsque des décisions d'aménagements pédagogiques doivent être prises (saut de classe, ou différenciation vers le haut par exemple, comme nous l'évoquons ci-dessus), la différence entre l'élève à hauts potentiels et les autres devient alors tout à fait visible, et peut produire des sentiments négatifs chez les autres élèves : un sentiment d'injustice (pourquoi a-t-il droit à des conditions particulières et pas moi ?), mais aussi un sentiment d'infériorité (si un élève plus jeune que moi rejoint ma classe, cela signifie-t-il que je suis bête ?).

S'il n'est déjà pas facile de faire accepter les conditions particulières accordées à un élève en difficulté (avec troubles d'apprentissage, ou troubles sensoriels par exemple), la tâche est d'autant plus complexe lorsqu'il s'agit d'un élève à hauts potentiels. « Mais pour qui se prend-il ? Il se croit supérieur aux autres ? ! »

L'inconfort que l'élève à hauts potentiels génère chez les autres le conduit souvent à tout faire pour être aimé malgré tout, ce qui l'amènera parfois à rechercher désespérément de l'attention... et renforcera chez les autres l'idée qu'il se prend pour le centre du monde !

La socialisation de l'élève à hauts potentiels est un enjeu important dans son accompagnement. Toute mesure prise pour lui devra être analysée également à la lumière de la façon dont elle sera perçue et expliquée aux autres élèves de la classe. Ce sera aussi l'occasion pour l'équipe éducative, en collaboration avec le centre PMS, de discuter avec l'ensemble de la classe de ce que signifie « être différent », « la justice et l'injustice ». Une autre manière de donner sa place à chaque élève.

Des outils pour enseigner aux élèves à hauts potentiels¹²

➔ MOTIV'ELEV « Comment relancer un élève démotivé ? »¹³

L'ennui est une source de difficultés pour de nombreux élèves à hauts potentiels. Dans plus de 65 % des cas, ce sont des enfants de l'enseignement fondamental qui s'en plaignent, contre 20 % dans le secondaire. L'outil MOTIV'ELEV permet de mieux comprendre la personnalité des élèves et de les remotiver à travers des pistes qui leur correspondent. Très utile pour les élèves à hauts potentiels, cet outil peut également servir à tous les élèves qui manifestent une forte baisse de leur motivation pour les activités scolaires.

MOTIV'ELEV s'appuie sur une distinction faite entre deux types de personnalités : primaires et secondaires. Par personnalité primaire (tempérament), on entend les personnalités sources d'un réel plaisir d'agir (inconditionnel, indépendant du résultat). Elles constituent notre nature profonde et s'effectuent sans fatigue ni lassitude. Ces personnalités se mettent en place lors des trois premiers mois de la vie, sur la base de vécus émotionnels positifs et idéalisés par l'enfant. Identifier la(es) personnalité(s) primaire(s) correspond à relever les moteurs intrinsèques, les valeurs et idéaux ainsi que la manière d'être et de percevoir le monde de la personne.

Par personnalité secondaire (caractère), on entend les personnalités qui se développent au-delà de trois mois à travers les apprentissages et l'éducation. Ces personnalités se construisent au fil des expériences vécues positives (système de récompense qui procure du désir) et négatives (système de punition qui entraîne l'évitement). Cela correspond à ce que l'on fait parce qu'« il faut », parce qu'« on doit » ou qu'« il est bien de... » et entraîne à la longue de la fatigue.

Afin de stimuler et soutenir les motivations profondes des élèves, il s'agit, dans un premier temps, d'identifier les caractéristiques propres à chaque personnalité primaire, en observant et écoutant attentivement les élèves.

Dans un second temps, l'enseignant peut adapter sa manière de communiquer avec les élèves, de donner des consignes, d'aborder une matière, de valoriser leurs compétences, etc.

L'outil peut donc être utilisé en classe, comme grille d'observation de l'ensemble des élèves, et comme source de pistes pour les remotiver. Il peut aussi être utilisé dans un entretien individuel, en échangeant avec l'élève autour de ses intérêts, de ses plaisirs. L'enseignant peut par exemple lui demander : « Si tu as le cafard, qu'est-ce que tu fais pour aller mieux ? » ; « Qu'est-ce que tu aimes faire quand tu es seul ou en vacances ? ».

¹² Une description plus complète des différents outils présentés dans cette brochure est disponible sur le site www.enseignement.be sous le lien « hauts potentiels » dans la page « De A à Z », onglet : espace « enseignants ».

¹³ À l'issue d'une réflexion autour de la thématique des hauts potentiels, un groupe de professionnels de l'éducation (intitulé le "réseau-enseignants") a conçu cet outil sur base de l'approche des neurosciences cognitives et comportementales à laquelle ils se sont formés (Fondation M).



► Mises en garde

- Attention au risque de l'étiquetage (« On n'est pas ceci ou cela, mais on peut avoir ce moteur-là... ou pas ! »).
- Chaque élève peut avoir plusieurs personnalités primaires et plusieurs personnalités secondaires.
- Les personnalités secondaires peuvent « cacher » des personnalités primaires.
- Toutes les personnalités sont positives, il n'y a aucun jugement de valeur ni de hiérarchie entre les différentes personnalités.
- L'approche par les personnalités est un regard particulier et peut être complémentaire à d'autres modèles.
- Les pistes proposées peuvent convenir à tous les élèves d'une classe, quels que soient leurs caractéristiques, leurs spécificités et leurs difficultés.

► En savoir plus...

- CUCHE C. & GOLDSCHMIDT I., *Les jeunes à hauts potentiels et l'Ecole : entre reconnaissance et intégration... Quelle collaboration avec les enseignants ?* INTORDJMAN S., *Aider les enfants à hauts potentiels en difficulté: Repérer et comprendre, évaluer et prendre en charge*, Rennes, PUR, 2010.
- FRADIN J. & LEMOULLEC F., *Manager selon les personnalités*, Paris, Ed. de l'Organisation, 2006.
- FRADIN J., *L'intelligence du stress*, Paris, Ed. Eyrolles, 2008.



EXEMPLE D'UNE PERSONNALITÉ : LE PHILOSOPHE

OBSERVER, CONTEMPLER

- **Devise.** « Tout est dans le plaisir ».
- **Plaisir.** Dans le sensoriel : malaxe, écoute de la musique, observe... ; dans les activités « nature ».
- **Comportements.** Regarde par la fenêtre, dessine.
- **Attitudes.** Est distrait et rêve ; est solitaire ; est curieux de tout ; ne se tracasse pas pour l'avenir : libre – cool – calme ; est dans l'instant, épicurien et positif ; est lent, prend son temps et fait à son rythme ; est bon pour l'accueil, la psychologie.
- **Apparence.** Porte des vêtements confortables et en matière naturelle.

Pistes pour le motiver

- Valoriser le plaisir (en se demandant : comment trouver du plaisir dans cette tâche ?).
- Besoin d'autogestion, de travailler à son rythme.
- L'amener à se motiver par lui-même.
- Donner du sens.
- Préciser les sources, les références.
- Parler « cool ».
- Eviter de le stresser et de le houspiller.

➔ Les 6 chapeaux de Edward de Bono : stratégies visant la pensée critique

Edward de Bono a développé la « pensée parallèle » qui permet d'organiser la réflexion selon six points de vue, six modes de pensée symbolisés par des chapeaux de couleurs différentes... autant d'angles d'attaque d'un problème ou d'une question.

Un problème peut ainsi s'examiner sous différentes perspectives :

- les faits : chapeau blanc ;
- les émotions et les intuitions : chapeau rouge ;
- les risques et la critique : chapeau noir ;
- les avantages : chapeau jaune ;
- la créativité : chapeau vert ;
- la prise de recul : chapeau bleu.

Cette méthode peut être un outil de communication, de métacognition, de gestion de conflits, d'évaluation de projets, de compréhension à la lecture.

Si l'on veut créer en classe une ambiance de travail qui favorise la collaboration, on peut proposer une activité où les élèves portent tous un chapeau de la même couleur et en changent simultanément afin que tout le monde soit sur le même mode de pensée durant un moment.

Pour organiser la gestion d'un conflit, on peut demander à l'élève quel chapeau il porte lorsqu'il prononce certaines phrases et lui proposer de changer de couleur de chapeau pour dépasser son premier registre d'interventions.

Quelques avantages de cette méthode :

- les élèves peuvent dire certaines choses sans crainte du ridicule ;
- les élèves prennent conscience qu'il y a différentes façons d'aborder un sujet ou un problème ;
- cette méthode favorise la communication ;
- elle améliore la prise de décision ;
- elle engendre plus de pensée créative.

Exemple : les chapeaux de Bono et la fable de Jean de la Fontaine *Le lièvre et la tortue*

Méthode

- Prendre le temps d'expliquer aux élèves la signification de chaque chapeau.
- Le travail peut être effectué individuellement ou en petits groupes.
- Pour un travail individuel, demander aux élèves de remplir chaque case du tableau présenté plus loin en écrivant des faits, des réflexions, des opinions issues de leur lecture.
- Pour un travail en petits groupes, chaque élève « porte successivement le même chapeau » pendant environ une minute afin de mettre en commun les idées. Si l'on souhaite



revoir un point de vue, on peut porter une 2^e ou une 3^e fois un même chapeau. Tous les chapeaux doivent être pris en compte. La synthèse du travail de chaque groupe est enfin communiquée à l'ensemble de la classe.

- ▶ On peut aussi demander aux membres d'un même groupe de porter le même chapeau afin de travailler le sujet en profondeur. Ensuite, les idées des différents groupes sont mises en commun.



Le chapeau blanc : quels sont les personnages principaux de la fable ?

Définition

- ▷ Le chapeau blanc est neutre et objectif.
- ▷ Le chapeau blanc se rapporte aux données et aux faits objectifs.

Questions

- ▷ Quels sont les faits ?
- ▷ De quelles informations disposons-nous ?
- ▷ Quelles informations devons-nous obtenir ?



Le chapeau rouge : comment vous sentez-vous au début de la fable ? A la fin ?

Définition

- ▶ Le chapeau rouge suggère la colère, la rage, les émotions.
- ▶ Le chapeau rouge donne le point de vue émotionnel.

Questions

- ▶ Qu'est-ce que je pense ?
- ▶ Comment est-ce que je me sens ?



Le chapeau noir : de quoi aurait dû se méfier la tortue pendant la course ?

Définition

- ▶ Le chapeau noir est sombre et lugubre.
- ▶ Le chapeau noir souligne les risques et les faiblesses d'une idée.

Questions

- ▶ Qu'est-ce qui pourrait être faux ?
- ▶ Est-ce vrai ?
- ▶ Cela fonctionnera-t-il ?
- ▶ Quelles sont les faiblesses ?
- ▶ Quels sont les dangers et les problèmes ?



Le chapeau jaune : quels bénéfices la tortue retire-t-elle du fait d'avoir gagné la course ?

Définition

- ▶ Le chapeau jaune est gai et positif.
- ▶ Le chapeau jaune est optimiste, il énonce les espoirs et les avantages.

Questions

- ▶ Quels sont les points positifs ?
- ▶ Pourquoi cela vaut-il la peine de le faire ?
- ▶ Comment cela nous aidera-t-il ?
- ▶ Pourquoi est-ce que cela peut être fait ?
- ▶ Pourquoi cela fonctionnera-t-il ?



Le chapeau vert : quel autre titre pourriez-vous donner à la fable ?

Définition

- ▶ Le chapeau vert représente l'herbe, la végétation luxuriante, la croissance fertile.
- ▶ Le chapeau vert indique la créativité et les idées neuves.

Questions

- ▶ Quelles nouvelles idées sont possibles ?
- ▶ Quels moyens permettraient d'aboutir à une réussite ?
- ▶ De quelles autres manières pourrait-on résoudre ce problème ?



Le chapeau bleu : écrivez une phrase qui résume vos sentiments à propos de la course.

Définition

- ▶ Le chapeau bleu est la couleur du ciel qui est au-dessus de toute chose.
- ▶ Le chapeau bleu prend du recul. Il organise le processus de la réflexion.
- ▶ Le chapeau bleu dirige aussi l'utilisation des autres chapeaux.

Questions

- ▶ Quel planning est nécessaire ?
- ▶ Qu'avons-nous déjà fait ?
- ▶ Que faisons-nous ensuite ?
- ▶ Quelles décisions ont été prises ?



Témoignage d'une éducatrice dans le 1^{er} degré du secondaire : l'intégration de Lionel dans sa classe grâce aux chapeaux de Bono

Lorsque Lionel est entré dans notre collège en septembre 2008, les professeurs et les éducateurs l'ont tout de suite « repéré » en raison de certains comportements inadaptés, et se sont mis à parler de lui négativement. Lors d'une réunion d'éducateurs, j'apprends que cet élève est identifié à hauts potentiels. Ni eux, ni moi, ni les autres professeurs n'avons d'informations sur la façon dont fonctionne un élève à hauts potentiels.

A la demande de la direction, je reçois Lionel en entretien et je l'écoute. Il me raconte son histoire depuis la maternelle jusqu'à la 6^e primaire ; il ne me dit pas qu'il est à hauts potentiels, mais évoque la psychologue qui le suit en thérapie, le saut de sa 4^e primaire, la séparation de ses parents,... Il me dit qu'il est un martyr : les autres se moquent de lui, le frappent. Il me parle comme un adulte. Pour lui, c'est « comme ça », il se montre fataliste. Lionel me raconte qu'il voudrait être paléontologue : il s'intéresse aux dinosaures.

Après une première information sur les élèves à hauts potentiels dont j'ai pu bénéficier, et une information lors d'un conseil de classe extraordinaire par une formatrice spécialiste des élèves à hauts potentiels, je fais la proposition à la titulaire d'animer un atelier en deux fois deux heures dans la classe de Lionel, avec un double objectif : l'acceptation de Lionel par ses pairs et son intégration sociale et scolaire. La première animation a pour titre « La relation entre les élèves de 1^{er} A », car d'autres élèves présentent également des problèmes relationnels.

Le point de départ de l'animation est le suivant : « Il y a eu plusieurs *incidents* entre différents élèves de la classe ces derniers temps. Nous voudrions essayer d'améliorer la relation entre tous ». Je leur propose quatre chapeaux de Bono pour y réfléchir : le jaune pour « ce qui va bien entre nous » ; le gris pour « ce qui ne va pas bien entre nous » ; le rouge, pour « ce que je ressens par rapport aux autres de la classe » ; le vert, pour « ce que je peux mettre en place pour améliorer les relations ».

Les élèves se rendent aux différentes tables pour écrire sur les différentes feuilles de couleurs. Nous cachons chaque fois ce que le précédent a écrit, puis nous lisons collectivement ce qui a été rédigé et en discutons tous ensemble.

Lors de la deuxième animation, les objectifs ont été centrés autour de Lionel et son haut potentiel, avec son accord. J'ai d'abord expliqué aux élèves en quoi il était différent des autres. Lui a ensuite raconté son histoire. S'en est suivi un échange très respectueux du ressenti et du vécu des élèves par rapport à Lionel et réciproquement, le tout illustré par des faits concrets : les jeux de ballons en récréation, par exemple, dans lesquels Lionel ne respecte pas les règles.

A l'issue de ces animations, la classe propose un partenariat avec Lionel : à chaque cours, un élève différent sera à ses côtés pour l'aider, par exemple à mettre son journal de classe en ordre, à se tenir correctement, à lui rappeler certaines consignes, etc. En échange, Lionel s'engage à faire un effort de comportement et accepte d'être aidé.

Dans les semaines qui ont suivi, j'ai pu constater que les comportements de Lionel étaient plus mesurés, et qu'il était beaucoup mieux accepté.

➔ Les clés de pensée de Tony Ryan

Développées par Tony Ryan dans les années 80, les clés de pensée visent à développer différents modes de pensée critique et créative. Elles conviennent particulièrement bien aux enfants à hauts potentiels car elles permettent d'envisager de nombreuses pistes. Ce type d'exercices permet également de renforcer le transfert et de faire des liens avec des situations de la vie courante. La plupart des élèves d'une classe peuvent aussi être motivés par cette façon, à première vue très ludique, d'aborder les apprentissages. L'intérêt de ces clés, pour les enseignants, est de pouvoir faire rapidement un lien entre des stratégies de pensée (connaître et comprendre, appliquer et analyser, créer et évaluer) et des activités pédagogiques concrètes.

On peut les appliquer à des contrats, des devoirs, des activités d'expression écrite, etc.



Exemple : les 20 clés de T. Ryan sur le thème de l'environnement

1. **L'inverse.** Cite dix endroits qui ne peuvent pas être détruits par les humains.
2. **Qu'est-ce qui se passerait si...** la population du monde doublait immédiatement ?
3. **Les désavantages.** Dresse la liste des désavantages et des améliorations à apporter à « un arrosoir ».
4. **La combinaison.** Fais la liste des attributs des deux objets : « une vigne de forêt tropicale » et « la pile d'une lampe de poche », puis combine-les.
5. **L'alphabet.** L'alphabet des endroits du monde magnifiques.
6. **Le BAR** (Acronyme anglais de *Bigger, Add, Replace* : plus grand, ajouter, remplacer). Transforme une serre en verre.
7. **Les variations.** De combien de manières pouvez-vous « nettoyer des taches d'huile » ?
8. **L'image.** Exercice d'imagination à partir d'un diagramme.
9. **La prédiction.** Nomme cinq grandes industries mondiales qui n'existeront probablement pas dans 20 ans.
10. **Les différentes utilisations.** Trouve dix utilisations différentes pour « des débris d'une forêt tropicale débroussaillée ».
11. **Le ridicule.** Essaie de justifier cet énoncé : « par force de loi, chaque famille doit recycler tout ce qui se trouve dans sa poubelle ».
12. **Les points communs.** Trouve les points communs entre « un tape mouche » et « un pneu de voiture ».
13. **La question.** Ecris cinq questions dont la réponse est : « l'Antarctique ».
14. **Le brainstorming.** Comment encourager les gens à planter plus d'arbres ?
15. **Les inventions.** Dessine un instrument pour « enlever la graisse des pingouins ».
16. **Le mur de briques.** Trouve des alternatives à cet énoncé : « Chacun doit vivre dans sa propre maison sur un grand terrain ».
17. **La construction.** Construis un outil pour planter des semences avec comme matériel : une paille, une pièce de 1 €, 20 glaçons, du papier collant.
18. **Les relations forcées.** Protège la dernière baleine bleue en utilisant un jeu de cartes, une machine à coudre, une balle de squash.
19. **Les solutions de rechange.** Trouve trois manières d'enlever les feuilles sur ta pelouse sans utiliser un râteau.
20. **L'interprétation.** Donne trois explications possibles au fait que les sites troglodytiques sont souvent fermés au public.



➔ Le « schéma heuristique » (ou « Mind map »)

Cet outil, appelé aussi carte des idées, schéma de pensée, carte mentale, arbre à idées ou topogramme provient de la programmation neuro-linguistique (PNL). Il est destiné à un public diversifié, de tout âge. Cet outil permet d'aider les jeunes à structurer leurs idées en les organisant, et en effectuant des liens entre elles. Il convient à tous les élèves, et particulièrement à ceux qui ont une pensée divergente, fréquente chez les jeunes à hauts potentiels. Ce mode de pensée, en arborescence, entraîne beaucoup de créativité et de pensées en parallèle que les jeunes doivent apprendre à canaliser et à organiser afin d'y donner du sens et surtout d'apprendre à les expliciter à autrui.

Le schéma heuristique permet de représenter sous forme de diagramme les connexions sémantiques entre différentes idées, les liens hiérarchiques entre différents concepts intellectuels. Un plan linéaire peut également l'accompagner afin de permettre à chacun de s'y retrouver.

Il permet à l'élève d'atteindre les objectifs suivants :

- aider à structurer sa pensée et organiser ses idées, ce qui peut le rassurer ;
- développer et/ou utiliser sa créativité, lui permettre de faire des liens entre des connaissances, faire émerger et élargir ses représentations ;
- s'appropriier des connaissances, favoriser sa compréhension et donner du sens, ce qui peut être source de motivation ;
- proposer une « représentation synthétique » d'un sujet, d'une notion à analyser ou à apprendre ;
- rendre l'apprenant (qui (re)construit ses savoirs) acteur et autonome ;
- stimuler et faciliter la mémorisation, la prise de décision, la concentration ;
- proposer un autre support pédagogique plus ludique, plus concret, plus simple, qui ne demande pas d'écrire énormément et qui donne l'espace à d'autres choses que le savoir en tant que tel (le sens de l'humour, les stratégies, les mots mémo-techniques, le dessin).

➤ Comment l'utiliser en classe ?

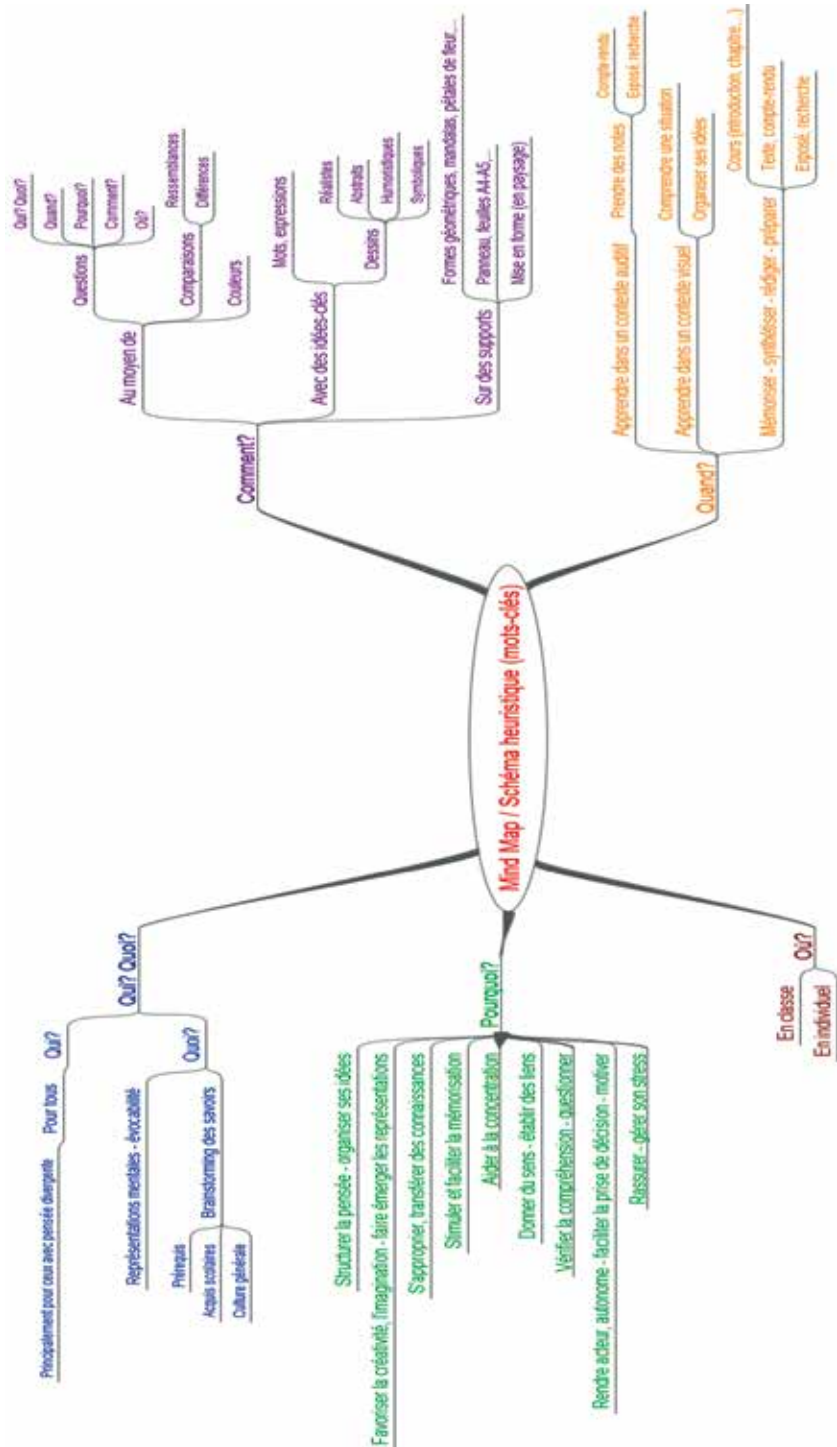
Le schéma se construit en classe afin que la démarche soit assimilée et comprise par les élèves. Au fur et à mesure, il est intéressant de donner l'opportunité à ces derniers de s'approprier et personnaliser leur façon de construire le schéma heuristique et de devenir autonomes dans la démarche.

Cette forme de « brainstorming structuré » peut exploiter plusieurs types de contenus, tels que le dessin, les mots-clés, les formes géométriques, les couleurs,... L'outil peut être rendu plus ou moins ludique selon les buts poursuivis et le public auquel il s'adresse.

Lors de son utilisation, il est essentiel d'adopter une attitude de non-jugement et de rassurer les jeunes sur le fait qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.

En fonction de l'âge des élèves, l'explication du fonctionnement du cerveau (métaphore avec le neurone) peut les aider à comprendre le bien-fondé de cet outil. Pour les plus jeunes, il existe le mandala, dessin à colorier avec l'objectif de recentrer l'attention et la pensée.

Le « schéma heuristique » (ou « Mind map »)¹⁴





► En savoir plus

- BUZAN T. & BUZAN B., *Mind Map : Dessine-moi l'intelligence*, Paris, Eyrolles, 2003.
- GÉNINET A., *Graphismes et mandalas d'apprentissage (Cycle 3)*, Paris, Retz, 2006.
- TRANKIEM B., *Schéma centré : Outil dynamique : Approche du schéma heuristique*, L'Hermitage, 2002.

Services et sites-ressources

- Recherche-action interuniversitaire "hauts potentiels" (FUNDP-Namur, UCL, ULB, UMONS), sur www.enseignement.be
- Tony Buzan (carte mentale), sur www.mind-map.com¹⁵
- CRDP de Franche-Comté, cartes heuristiques, 2010, sur www.cndp.fr/crdp-besancon/index.php?id=cartes-heuristiques¹⁵

Logiciels informatiques pour construire le Mind Map

- Freemind (gratuit)
- Mind Manager, logiciel plus adapté aux adultes (payant)
- Inspiration 8, logiciel plus adapté pour les enfants et les adolescents (payant)

14 A l'issue d'une réflexion basée sur une pratique professionnelle et des expériences de terrain, un groupe de professionnels de l'éducation (intitulé le « réseau-enseignants ») préoccupé par la thématique des hauts potentiels a conçu la synthèse de l'outil « schéma heuristique » (« mind map » en anglais).

15 Lien vérifié à la date du 20 octobre 2012.

5

Informer

Les dispositions légales du « saut de classe »



Il n'existe pas de réglementation spécifique légiférant le saut de classe. C'est donc au travers d'une lecture des textes réglementaires qu'on peut tenter de chercher les éléments qui l'interdisent... ou ne l'interdisent pas. Dans ce cadre, il est possible d'imaginer une accélération du cursus via le passage de jurys.

Dans l'enseignement fondamental

L'enseignement fondamental comprend un niveau maternel et un niveau primaire. Sauf exception, seul le niveau primaire relève de la scolarité obligatoire et doit commencer à l'âge de 6 ans. Néanmoins, une entrée précoce dans l'enseignement primaire est possible.

En effet, un élève peut suivre l'enseignement primaire dès l'âge de 5 ans, à condition d'avoir 5 ans accomplis. Ainsi, une telle demande peut être faite à n'importe quel moment de l'année scolaire. L'entrée précoce d'un enfant dans l'enseignement primaire ne lui permet cependant pas de disposer d'une année supplémentaire dans cet enseignement. Son capital est toujours limité à sept années, et ceci même s'il entre en première primaire en cours d'année scolaire.

Pour bénéficier de cette disposition, le chef de famille doit recueillir l'avis de l'école fréquentée l'année scolaire qui précède celle pour laquelle la dérogation est demandée. Il doit également recueillir l'avis du centre PMS, réclamer une formule spécifique au directeur de l'école où il souhaite inscrire l'enfant et remettre ces trois documents à la nouvelle école potentielle¹⁶.

Il faut noter ici que les avis des écoles et des centres PMS sont consultatifs. Ainsi, même s'il reste préférable de prendre une décision en concertation, seuls les parents ou les personnes investies de l'autorité parentale prennent la décision finale, choisissant ou non de se rallier aux avis émis par l'école et le centre PMS.

Un avancement au cours du cursus primaire peut également être envisagé, puisqu'aucune réglementation ne l'interdit. Il est alors recommandé de prendre une décision en concertation entre l'équipe éducative, les parents, et le centre PMS.

¹⁶ Voir la circulaire d'organisation de l'enseignement maternel et primaire pour les détails de cette procédure : www.adm.cfwb.be.



➔ Présenter l'épreuve externe commune du CEB avant la 6^e primaire, est-ce possible ?

L'obtention du certificat d'études de base est régi par le décret du 2 juin 2006 relatif à l'évaluation externe des acquis des élèves de l'enseignement obligatoire et au certificat d'études de base au terme de l'enseignement primaire.

Ce décret prévoit que le certificat d'études de base est délivré sur la base d'une épreuve externe commune organisée au terme de l'enseignement primaire, que tous les élèves inscrits en 6^e primaire de l'enseignement ordinaire sont soumis à l'épreuve externe commune mais que cette épreuve est également accessible, sur la demande des parents ou de la personne investie de l'autorité parentale, à tout mineur soumis à l'obligation scolaire, âgé d'au moins 11 ans au 1^{er} septembre de l'année scolaire en cours et non inscrit en 6^e primaire. Ces inscriptions dites « individuelles » doivent être adressées à l'Administrateur général de l'Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique, pour le 30 avril de l'année scolaire en cours. Il est important ici de souligner que tout élève qui réussit l'épreuve externe commune obtient automatiquement le certificat d'études de base et doit donc être inscrit en 1^{re} commune de l'enseignement secondaire l'année suivante.

Dans l'enseignement secondaire

Dans l'enseignement secondaire, le saut de classe n'est ni permis, ni interdit par la réglementation. En effet, pour être inscrit en tant qu'élève régulier dans une année d'études, il faut respecter les conditions d'admission de celle-ci ainsi que l'attestation d'orientation délivrée dans l'année d'études immédiatement inférieure.

Si un élève ne respecte pas ces conditions, il sera considéré comme élève libre et ne pourra prétendre à la sanction de ses études (octroi d'une attestation d'orientation ou d'un certificat). Un élève peut cependant suivre les cours dans une année d'études en tant qu'élève libre. Il ne pourra donc obtenir la sanction de ses études via l'établissement scolaire dans lequel il est inscrit mais via la passation d'épreuves auprès du Jury organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles. L'inscription d'un élève libre est toujours subordonnée à l'avis favorable du conseil d'admission de l'année d'études dans laquelle il souhaite s'inscrire.

Ce choix rend le parcours de l'élève en question plus difficile dans le sens où il ne sera pas évalué par le Conseil de classe de l'établissement dans lequel il aura suivi ses cours. Ce choix fait donc perdre des droits aux élèves qui le font. Le Jury organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles peut délivrer les certificats suivants : CE1D, CE2D, CESS et DAES. Ces certificats attestent chacun de la réussite d'un degré, organisé dans l'enseignement de plein exercice sur deux années scolaires minimum. Aucune attestation intermédiaire ne peut être délivrée par le Jury, ni de certificat de qualification.

6

Se former, s'outiller

Ressources utiles



Comment me former ?

L'Institut de Formation en Cours de Carrière (IFC) propose différentes formations pour mieux connaître les élèves à hauts potentiels. Pour plus d'informations voir le site de l'IFC : www.ifc.cfwb.be
Par ailleurs, l'équipe de chercheurs du réseau interuniversitaire a pour mission d'accompagner les équipes pédagogiques en milieu scolaire concernant des thématiques plus spécifiques de formation. (www.enseignement.be > hauts potentiels)

Ressources

Des pages spécialement dédiées aux élèves à hauts potentiels sont disponibles sur www.enseignement.be. Chacun y trouvera des ressources pour aller plus loin dans cette problématique, ainsi que les outils illustrés dans cette brochure.

Sur www.enseignement.be cliquer sur l'onglet « De A à Z », puis sur « hauts potentiels ».

Chacun pourra par ailleurs s'informer et trouver des ressources auprès de différentes associations.
EHP Belgique asbl : www.ehpbelgique.org

Association française pour les enfants précoces : www.afep.asso.fr

Association suisse des enfants précoces : www.asep-suisse.org

Association nationale pour les enfants intellectuellement précoces : <http://nouvsite.anpeip.org/>

Association pour l'Epanouissement des Enfants à haut potentiel Intellectuel (France) : www.ae-hpi.com

➤ Bibliographie destinée aux enseignants

- Alberta Learning, direction de l'éducation française au Canada, *Enseigner aux élèves doués et talentueux*, 2002, <http://education.alberta.ca/media/620216/intro.pdf>
- CELLIER H., *Précocité à l'école : le défi de la singularité*, Ed. L'Harmattan, Paris, 2007.
- GÉROLAMI M.-N., *L'enfant précoce et sa souffrance : enquête sur la souffrance psychologique des enfants intellectuellement précoces en milieu scolaire*, Ed. Créaxion, 2004.
- Province de la Nouvelle-Ecosse, Ministère de l'Éducation du Canada, *Le défi de l'excellence, guide de ressources pour l'enrichissement et l'enseignement des élèves doués*, 2002, <http://studentservices.ednet.ns.ca/sites/default/files/Groupes%20d%20enrichissement%20Guide%20d'accompagnement.pdf>



- SMUTNY J. F. et al, *Enseigner aux jeunes enfants doués en classe régulière*, Ed. Chenelière Education, 2008.
- WINEBRENNER S., *Enseigner aux enfants doués en classe régulière*, Ed. Chenelière Education, 2008.

➤ Bibliographie spécialisée

- CÔTE S. & KISS L., *L'épanouissement de l'enfant doué*, Ed. Albin Michel, 2009.
- GIORDAN A. & BINDA M., *Enfants surdoués : un nouveau regard. Comment accompagner les enfants intellectuellement précoces ?*, Ed. Delagrave, 2006.
- KIEBOOM T., *Accompagner l'enfant surdoué*, Ed. De Boeck, 2011.
- LUBART T., *Enfants exceptionnels : Précocité intellectuelle, haut potentiel et talent*, Ed. Bréal, 2006.
- SIAUD-FACCHIN J., *Aider l'enfant en difficulté scolaire*, Ed. Odile Jacob, 2008.
- SIAUD-FACCHIN J., *L'enfant surdoué, l'aider à grandir, l'aider à réussir*, Ed. Odile Jacob, 2009.
- TERRASSIER J.-C. & GOUILLOU P., *Guide pratique de l'enfant surdoué : comment réussir en étant surdoué ?*, Ed. ESF, 2011.
- TERRASSIER J.-C., *Les enfants surdoués ou la précocité embarrassante*, Ed. ESF, 2011.
- TORDJMAN S., *Aider les enfants à haut potentiel en difficulté: repérer et comprendre, évaluer et prendre en charge*, Presses Universitaires de Rennes, 2010.

➤ Ouvrage sur le bilan psychologique

- PEREIRA DA COSTA M. et ZENASNI F., *L'identification des enfants à haut potentiel, Guide pratique et questionnaire de mesure des potentiels multiples*, Université Paris Descartes, LATI.

➤ Des livres qui traitent de cette thématique

- GRAND C., *Toi qu'on dit surdoué. La précocité intellectuelle expliquée aux enfants*, Ed. L'Harmattan, 2011.

Livres d'images

- DESMAZURES F. & MICHAUT V., *Pardon, je suis un ornithorynque tout simplement*, Ed. Grasset Jeunesse, 0-6 ans, 1988.
- PONCELET P. & SUDMAN B., *Herman ou la merveilleuse histoire d'un petit garçon surdoué*, Ed. Alban Jeunesse, dès 3 ans.
- LENIA MAJOR & LOUVENN, *Zacchary, l'ourson précoce*, Ed. Laguasso, Coll. D'abord des Enfants, dès 5 ans, 2011.

Romans pour enfants

- BRISAC G., *Monelle et les Autres*, Ed. Neuf de l'école des loisirs, 2002.
- PIQUEMAL & LAGAUTRIÈRE, *Les philo-fables*, Ed. Albin Michel, 2003.
- CREECH S., *J'aime pas la poésie !*, Ed. Folio cadet, 2003.
- DAHL R., *Matilda*, Folio Junior, 1999.
- CAUVIN P., *E=mc2 mon amour*, Livre de Poche, 1977.

Romans pour adolescents

- LONGHI G., MORRIS A., *Pas envie d'aller à l'école*, Ed. de la Marinière jeunesse, Paris, 2004.
- McCAFFREY A., *Le Vol de Pégase*, Tome 1, *Le galop d'essai*, Presses Pocket, 1992.

Roman pour adultes

- BARBERY M., *L'Élegance du hérisson*, Paris, Ed. Gallimard, 2006.

Nous tenons à remercier ici toutes les personnes qui ont contribué à cette publication, par leurs compétences et leurs connaissances de la problématique des élèves à hauts potentiels, et par leur relecture attentive et critique du texte. En particulier, Monsieur Jean-François Delsarte, Monsieur Etienne Jockir et Monsieur Alain Maingain du Cabinet de la Ministre de l'enseignement obligatoire, Madame Martine Herphelin et Madame Michèle Barcella du Service général du Pilotage du système éducatif, Monsieur Fabrice Aerts-Bancken, Monsieur Vincent Winkin, Madame Pascale Coenen et Madame Brigitte Marchal de la Direction générale de l'enseignement obligatoire, les membres du Conseil supérieur des centres PMS, les chercheurs de l'équipe interuniversitaire (ULB, UMONS et UCL) sur le haut potentiel, en particulier Madame Mélanie Roche, Monsieur Victor Braconnier, Madame Catherine Milstein, Madame Catherine Cuche, et Madame Sophie Brasseur.

Nous tenons par ailleurs à remercier les enseignantes, éducatrices et directrices du « réseau-enseignants », qui s'impliquent depuis plusieurs années dans la création d'outils à destination des jeunes à hauts potentiels : Madame Marie-Thérèse Blocteur, Madame Isabel de Salle, Madame Georgette Dumont, Madame Anita Georlette, Madame Bernadette Lambert, Madame Joëlle Mézier, Madame Sophie Smeets-Robinet, Madame Françoise Thiange, et Madame Anne Verpaele.

Fédération Wallonie-Bruxelles / Ministère
Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique
Service général du pilotage du système éducatif
Boulevard du Jardin Botanique, 20-22 – 1000 Bruxelles
www.fw-b.be – 0800 20 000

Conception et rédaction : Gaëlle Gaëtane Chapelle
Graphisme : polygraph.be
Impression : Imprimerie Desmet-Laire - contact@desmetlaire.be

Le Médiateur de la Wallonie et de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Rue Lucien Namèche, 54 – 5000 NAMUR
0800/19 199
courrier@mediateurcf.be

Dépôt légal : D/2013/9208/1
Editeur responsable : Jean-Pierre HUBIN, Administrateur général
Boulevard du jardin Botanique, 20-22 – 1000 Bruxelles
La « Fédération Wallonie-Bruxelles » est l'appellation désignant usuellement la « Communauté française » visée à l'article 2 de la Constitution.



enseignement.be

Administration générale
de l'Enseignement et
de la Recherche scientifique
Service général du
Pilotage du système éducatif
Bd du Jardin Botanique, 20-22
1000 Bruxelles
Tél. : 02 690 81 00
www.enseignement.be
Tél. vert : 0800 20 000

