

Difficultés perçues et stratégies mises en œuvre par les enseignants pour des élèves qu'ils considèrent « HPI »

Entre caractéristiques des élèves dits HP et représentations des enseignants

Master en pédagogie spécialisée – Volée 16-19

Mémoire de Master de Michèle Besombes Fontaine

Sous la direction de Alaric Kohler

Bienne, avril 2019

1 Remerciements

A Alaric Kohler pour son enthousiasme, sa disponibilité et ses conseils avisés.

Aux enseignants qui m'ont accordé un entretien.

A mes collègues de la Passerelle, Alexandra, Clémence, Sarah et Selene pour leur amitié et leur soutien indéfectible.

2 Résumé et mots clés

Résumé

Cette recherche décrit comment agissent et réagissent les enseignants dans les moments où les finalités du système scolaire entrent en contradiction, autour d'élèves considérés, à un moment ou à un autre, comme « surdoués ». Le récit de leurs dilemmes et des stratégies mises en place pour les résoudre permet d'approcher et de décrire leur travail réel. Les tensions que vivent les enseignants découlent en effet de la double mission du système, entre injonctions de sélection scolaire et de développement global de l'intelligence et de la personnalité de l'enfant, et ont des incidences sur les pratiques pédagogiques. Les enseignants ont peu de représentations en général des élèves « surdoués », ces représentations sont souvent peu congruentes avec le diagnostic posé et avec le regard qu'ils portent sur les élèves de leur classe qu'ils considèrent « surdoués ». Le diagnostic permet d'expliquer les difficultés de certains écoliers, notamment au niveau du métier d'élève. Mais ce travail montre surtout que les difficultés d'adaptation scolaire des élèves considérés « surdoués » dépendent avant tout de la posture de l'enseignant.

Mots-clés

Haut potentiel intellectuel (HPI), élèves « surdoués », différenciation, métier d'élève, catégorisation sociale

3 Liste des tableaux et figures

Liste des tableaux

Tableau 1 : présentation des enseignants et des élèves	12
Tableau 2 : Indicateurs de la non-maîtrise du métier d'élève en lien avec les résultats scolaires selon les entretiens	14
Tableau 3 : Test significatif en français (L1 21) : compréhension de l'écrit	18
Tableau 4 : Test significatif en géographie (SHS 21).....	19
Tableau 5 : Test significatif en mathématiques (MSN 22) : numération	20
Tableau 6 : Evaluation sommative en mathématiques (MSN 21) : repérage dans le plan et dans l'espace.....	21
Tableau 7 : Difficultés rencontrées par les enseignants sur le terrain et stratégies utilisées pour y répondre	28
Tableau 8: Récapitulatif des difficultés rencontrées par les enseignants et fréquence	30
Tableau 9 : Pratiques relevant de l'égalité de traitement ou de la différenciation.....	33
Tableau 10 : Synthèse des résultats concernant les enseignants	35
Tableau 11 : Liste des caractéristiques HPI selon fiche d'information CSPS.....	44
Tableau 12 : Contradictions entre les deux finalités de l'école (doutes, tensions, dilemmes).....	47
Tableau 13 : Liens entre les représentations des enseignants sur les élèves « surdoués » en général, leur regard sur les élèves de leur classe qu'ils considèrent « surdoués » et caractéristiques HPI	50

Liste des figures

Figure 1 : Evaluation de français de Thomas, exercices 6 et 7 (positions 3 et 4).....	19
Figure 2 : Evaluation de géographie de Thomas, exercice 2.B (position 6)	19
Figure 3 : Extrait du livre de géographie de l'élève, p. 7	20
Figure 4 : Evaluation de géographie de Thomas, exercice 5 (position 8).....	20
Figure 5 : Corrigé fiches de l'élève FE_AM2-4.....	20
Figure 6 : Evaluation de mathématiques de Thomas, exercice 2	21
Figure 7 : Evaluation de mathématiques de Hervé, exercice 3 (position 12).....	22
Figure 8 : Evaluation de mathématiques de Hervé, exercice 4 (position 13).....	23
Figure 9 : Cohérence des représentations quant au rythme.....	31

4 Table des matières

1	Remerciements	0
2	Résumé et mots clés	1
3	Liste des tableaux et figures.....	2
4	Table des matières	3
5	Introduction	1
6	Problématique.....	2
6.1	Les élèves surdoués.....	2
6.2	Qu'est-ce que l'intelligence ?.....	2
6.3	La mesure de l'intelligence	3
6.4	L'échec des élèves surdoués	4
6.5	La fabrication de « l'élève surdoué ».....	5
6.6	Sur le terrain : analyse de l'activité enseignante	6
6.7	Conclusion	7
7	Méthodologie.....	8
7.1	Une recherche herméneutique	8
7.2	Les entretiens	8
7.2.1	Déroulement des entretiens	9
7.3	Analyse des entretiens	10
8	Analyse	12
8.1	Déroulement des entretiens	12
8.2	Présentation des enseignants et des élèves.....	13
8.3	Résultats.....	13
8.3.1	Première hypothèse	13
8.3.2	Deuxième hypothèse	17
8.3.3	Troisième hypothèse	24
8.3.3.1	Doutes, tensions et dilemmes des enseignants	24
8.3.3.2	Représentations des enseignants sur les élèves « surdoués » en général et regard sur les élèves de leur classe qu'ils considèrent « surdoués »	26
8.3.3.3	Difficultés perçues sur le terrain et stratégies mises en œuvre par les enseignants	28
8.3.3.4	Egalité de traitement et différenciation	32
8.3.3.5	Fonctions du diagnostic.....	34
8.3.3.6	Posture	35
9	Conclusion.....	37
9.1	Principaux résultats	37
9.2	Autoévaluation	39

9.3	Perspectives pour de nouvelles recherches.....	40
10	Bibliographie	41
11	Annexes I.....	44
11.1	Tableaux d'analyse.....	44
11.2	Entretien 1 : Magalie.....	52
11.3	Entretien 2 : Fabienne	61
11.4	Entretien 3 : Nadège.....	66
11.5	Entretien 4 : Norah	70
11.6	Entretien 5 : Philippe	79
12	Annexes II.....	85
12.1	Evaluations de Thomas.....	85
12.2	Evaluation de Hervé	94

5 Introduction

On parle beaucoup d'enfants « surdoués », que ce soit à l'école ou dans le grand public. Chacun, parent ou enseignant, a son avis sur la question. La littérature abonde sur le sujet, mais peu d'études scientifiques ont été menées. Les nombreux ouvrages de vulgarisation traitant de cette question montrent des élèves vulnérables, fréquemment en difficulté, voire en échec scolaire. Nous pouvons nous demander si cela est vraiment le cas ou s'il s'agit d'un biais d'échantillonnage : les enfants qui consultent des psychologues étant forcément ceux qui sont en difficulté. Il est en effet surprenant que le fait d'être plus intelligent que la moyenne ne permette pas de suivre une scolarité normale.

Trois courants sociétaux ont vraisemblablement permis que la notion d'élève « surdoué » soit prise en compte favorablement dans les structures politiques et administratives. Premièrement la volonté, dans les lois scolaires, de mettre l'enfant *au centre*. Ensuite, le développement des classes de niveau (plus ou moins implicites) et enfin la volonté politique de favoriser l'inclusion (Lignier, 2012). L'Organisation des Nations Unies (conférence de Salamanque, 1994), de même que le Conseil de l'Europe (recommandation 1248 de 1994) ont édicté des recommandations sur ces enfants « à besoins éducatifs particuliers ». En Suisse romande, les pratiques scolaires actuelles restent peu claires et ne sont pas uniformisées : certains établissements proposent des cours particuliers ou des sauts de classe, d'autres écoles ne prévoient rien du tout.

La loi cantonale vaudoise du 7 juin 2011 sur l'enseignement obligatoire (= LEO/VD ; RSV 400.02) stipule que l'école a pour but premier d'« assurer, en collaboration avec les parents, l'instruction des enfants ». Elle mentionne également deux autres finalités de l'école :

- d'une part « elle offre à tous les élèves les meilleures possibilités de développement, d'intégration et d'apprentissages, notamment par le travail et l'effort. Elle vise la performance scolaire et l'égalité des chances » ;
- d'autre part « elle vise à faire acquérir à l'élève des connaissances et des compétences, à développer et à exercer ses facultés intellectuelles, manuelles, créatrices, et physiques, à former son jugement et sa personnalité et à lui permettre, par la connaissance de soi-même et du monde qui l'entoure ainsi que par le respect des autres, de s'insérer dans la vie sociale, professionnelle et civique ».

Nous pouvons constater une contradiction entre ces deux axes. En effet, dans le premier cas il s'agit d'une logique individuelle, où l'on cherche le développement global de l'intelligence et de la personnalité de l'enfant. Dans le second cas, par contre, il s'agit d'une logique collective qui vise à promouvoir des apprentissages spécifiques, via la sélection et l'orientation des élèves. Selon Fourrez (2006), « cette tension a d'ailleurs toujours fait partie de l'école moderne, celle-ci étant à la fois la manière de socialiser les jeunes à la société industrielle et de leur donner une certaine autonomie en son sein » (p. 67).

L'accompagnement des élèves « surdoués » permet de révéler cette tension au sein de l'institution. En effet, Perrenoud a démontré que deux catégories d'élèves réussissent à l'école : d'un côté ceux qui sont *intelligents* (certains diront « doués » ou « surdoués »), qui n'ont pas besoin de beaucoup travailler pour obtenir de bons résultats, et de l'autre les « élèves *sérieux* et *travailleurs*, qui ont moins de facilité intellectuelle, mais qui répondent mieux à l'image classique du bon élève, ordonné, appliqué, soigneux, méticuleux, faisant scrupuleusement son travail, jouant son rôle à la perfection » (1984, p. 306). Ces deux catégories s'inscrivent dans les deux finalités de l'école décrites préalablement et font écho aux deux critiques contradictoires régulièrement adressées à l'école : soit « d'accorder, dans l'évaluation, une part trop grande à l'intelligence, d'utiliser et de valoriser un développement intellectuel auquel elle contribue peu, et qui dépend donc des conditions de vie et d'éducation hors de l'école, ou, selon certains, du patrimoine génétique » (Perrenoud, 1984, p. 290),

ce qui sert la logique individuelle, soit de « faire trop de place à des activités stéréotypées et au conformisme », dans une optique de logique collective (idem).

Les enseignants perçoivent ces contradictions, notamment au moment de l'évaluation, et je fais l'hypothèse qu'elles sont exacerbées lorsqu'ils se trouvent face à des enfants « surdoués ». C'est pour cette raison que je souhaite, à travers ce travail, décrire comment agissent et réagissent les enseignants dans les moments où les finalités du système scolaire entrent en contradiction, autour d'élèves considérés, à un moment ou à un autre, comme « surdoués ».

6 Problématique

6.1 Les élèves surdoués

Le terme « surdoué » apparaît en 1959 dans le « Manuel de psychiatrie de l'enfant » de Julian de Ajuriaguerra pour désigner un enfant « qui possède des aptitudes supérieures qui dépassent nettement la moyenne des capacités des enfants de son âge » (Wahl, 2017, p. 8). Depuis, d'autres termes sont également utilisés : intellectuellement précoce, haut potentiel (HP), haut potentiel intellectuel (HPI),... Dans les pays anglophones, on parle de « gifted children » (enfants doués). Cependant, cette vision des choses est très ancienne, Gould (1983) démontre en effet qu'elle remonte à Platon.

Les psychologues et médecins qui ont écrit des livres sur le sujet (E. Winner, J.-C. Terrassier, A. Adda, J. Siaud-Facchin,...) se basent sur des observations empiriques pour établir des listes de caractéristiques permettant d'identifier ces enfants. Les éléments qui ressortent le plus souvent sont, selon Tinoco (2014) :

« des capacités également hors normes dans des domaines qui n'ont apparemment rien à voir (artistiques, sportifs ou affectifs), un fort désir d'autonomie, une hypersensibilité, une nécessité de revenir constamment à des questionnements universels ou existentiels, une très faible résistance à l'ennui, une propension à l'hyperactivité, une propension à un fonctionnement psychique cyclique alternant euphorie et dépression, des difficultés de socialisation, des troubles de l'apprentissage » (p. 59).

Ce catalogue peut parfois prêter à confusion et certains comportements peuvent être associés à des pathologies diverses : trouble déficitaire de l'attention avec ou sans hyperactivité, trouble du spectre autistique, bipolarité, dépression, trouble du comportement, dyslexie,... En plus de cette approche purement descriptive, les auteurs s'accordent pour diagnostiquer un enfant surdoué ou HPI si son quotient intellectuel (QI) est égal ou supérieur à 130 sur l'échelle de Wechsler. Ce nombre de 130 correspond à deux écarts-types au-dessus de la moyenne (100), par symétrie au seuil de déficience intellectuelle situé à 70, soit deux écarts-types au-dessous de la moyenne. Cela représente 2,2% de la population.

Le seul élément consensuel est donc l'utilisation d'un test de mesure standardisé de l'intelligence. Ces tests ont été créés au début du XXème siècle au pour détecter les enfants dont l'intelligence était trop basse pour suivre une scolarité ordinaire. Mais est-il vraiment possible de mesurer l'intelligence, et de quelle intelligence parle-t-on ?

6.2 Qu'est-ce que l'intelligence ?

Le concept d'intelligence a fait l'objet de nombreuses définitions qui varient historiquement et selon les cultures. Selon le dictionnaire, il s'agit de « l'ensemble des fonctions mentales ayant pour objet la connaissance conceptuelle et rationnelle » (Robert, 1993). Le généticien Albert Jacquard (1991) la définit comme « l'ensemble des activités cérébrales qui nous permettent d'imaginer, comprendre, garder en mémoire, aimer, raisonner,... » (p. 143).

Au cours du XXème siècle, deux théories s'affrontent : pour la psychologie de la forme (Gestalt), le cerveau contient des structures innées sur lesquelles s'ajoutent les connaissances ; pour le

behaviorisme, les connaissances sont acquises au contact de l'environnement. Piaget propose une théorie constructiviste qui tient compte à la fois de l'inné (le sujet) et de l'acquis (son environnement). Selon lui, l'intelligence se construit au travers d'un processus d'adaptation entre les structures mentales et le monde extérieur. Il organise alors l'évolution de la pensée de l'enfant selon différents stades de développement qui ont leur structure logique propre, dans une progression du concret vers l'abstrait. On reproche cependant fréquemment à Piaget d'avoir négligé l'influence du milieu social et culturel sur le développement de l'enfant (Fournier, 2006).

Aux Etats-Unis, suite aux travaux de Thorndike dans les années 20, le psychologue Howard Gardner a popularisé dès 1983 le concept d'intelligences multiples, selon le principe de facultés indépendantes les unes des autres. Il distingue une intelligence logico-mathématique, une intelligence verbo-linguistique, une intelligence spatiale, une intelligence intrapersonnelle (celle de l'introspection), une intelligence interpersonnelle (celle du rapport aux autres), une intelligence corporelle, une intelligence musicale, une intelligence naturaliste (celle qui permet de classer son environnement) et une intelligence existentielle (celle qui ouvre aux interrogations existentielles) (Gardner, 1997).

Il n'y a actuellement pas de consensus quant à la définition de l'intelligence, car c'est un concept qui regroupe une multitude d'attitudes, d'aptitudes et de capacités. Les psychologues ont néanmoins tenté de la mesurer à l'aide de tests.

6.3 La mesure de l'intelligence

En 1884, l'anthropologue anglais Francis Galton invente les premiers tests, basés sur des mesures anthropométriques afin de décrire les variabilités psychologiques entre les individus et montrer que cette variabilité est d'origine héréditaire. Il donne ainsi un crédit scientifique à des préoccupations eugéniques.

En 1905, le ministère de l'instruction publique français demande au psychologue Alfred Binet de réaliser une échelle métrique de l'intelligence afin de repérer les élèves qui pourraient bénéficier de l'enseignement spécialisé. Binet s'associe au médecin Thomas Simon pour créer une échelle psychométrique visant à un diagnostic rapide d'arriération, en comparant les performances de l'enfant à celles de sa classe d'âge. Le test « Binet-Simon » a inspiré la plupart des tests dits « d'intelligence » qui lui ont succédé, dont les tests de Wechsler (WISC) actuellement utilisés, et a conduit à l'invention du Quotient Intellectuel (QI), soit le rapport de la performance d'un sujet au test (âge mental) sur la performance moyenne pour son âge (âge chronologique).

Les tests évaluent surtout la forme d'intelligence qui est nécessaire pour réussir à l'école, la composante logico-abstraite, ainsi que la maîtrise de la langue courante. De ce fait, ils restent de bons prédicteurs de l'échec ou de la réussite scolaire, ce qui était l'objectif de Binet, mais il faut garder à l'esprit qu'ils n'indiquent que la performance de la personne testée au test, à un moment précis, et non « l'intelligence ».

Les tests de mesure de l'intelligence ont suscité de vives critiques car ils tentent d'asseoir les différences entre individus sur une base biologique ou génétique. Gould (1983) dénonce la « forte tradition occidentale consistant à ordonner des éléments apparentés sous une forme hiérarchisée » (p. 16). Selon Tort et Establet (1974), « le test sert (...) à renforcer et à justifier « scientifiquement » la division de classe que reproduit déjà l'école » (p. 5). Jacquard (1991) résume ainsi la situation :

« (...) le problème était mal posé ; dans l'incapacité de définir ce que l'on cherchait à connaître, l'« intelligence », l'on s'est réfugié dans la fuite en avant qui consiste à faire des mesures, sans savoir ce que l'on mesure, sans même savoir si l'objet de la mesure existe. Chacun le sait, il ne suffit pas de nommer un objet pour qu'il existe ; mais l'illusion est forte que le nombre garantit l'existence de ce qu'il est censé représenter » (p. 146).

Malgré ces critiques, la plupart des psychologues recommandent de faire passer un test aux enfants que l'on soupçonne de haut potentiel intellectuel (HPI). Selon Siaud-Facchin (2016), « il peut être gravement préjudiciable pour le développement psychologique, affectif, scolaire et social de (l') enfant

de passer à côté du diagnostic » (p. 170). Wahl (2017) renchérit : « Depuis qu'ils existent, ces tests ont permis de sauver d'un sombre renoncement d'innombrables enfants en échec scolaire, simplement parce que de grandes capacités jusqu'alors insoupçonnées ont été révélées » (p. 53-66). Si tout le monde est d'accord avec ces affirmations, ces auteurs ne l'argumentent pas. Qu'est ce qui nous fait dire qu'un diagnostic permet d'éviter un échec scolaire ou, tout au moins, une « sous-réalisation » de l'enfant ?

L'école demande, en principe, un diagnostic psychologique, dont l'élément principal est le test WISC, pour que ces élèves puissent bénéficier de mesures pédagogiques particulières comme le saut de classe ou la participation à des classes spéciales. On peut s'en étonner au vu de la controverse quant à leur validité scientifique, mais comme le remarque Giordan, (2006), dans l'état actuel des connaissances, les tests demeurent le seul moyen de dépistage des élèves HPI à disposition.

Nous pouvons à cette étape du raisonnement nous poser deux questions. Premièrement, est-ce que les tests mesurent vraiment l'intelligence ? Ensuite, l'école fait-elle vraiment réussir les enfants les plus intelligents ? Nous n'avons évidemment pas les moyens de répondre ici à la première question. C'est sur la deuxième que nous allons nous pencher maintenant, et à son pendant : si ce n'est pas le cas, pour quelles raisons les enfants les plus intelligents échouent-ils à l'école ?

6.4 L'échec des élèves surdoués

L'idée selon laquelle les élèves surdoués présentent des difficultés à l'école, voire des échecs, est largement répandue. Peu d'études sérieuses sur ce sujet ont été menées à ce jour. Malgré la controverse de certains chercheurs qui évoquent un biais d'échantillonnage - les personnes qui consultent sont avant tout celles qui rencontrent des difficultés (Gauvrit & Ramus, 2017) - nous pouvons nous demander, à l'instar de Giordan (2006), « comment se fait-il que des enfants qui ont tout pour réussir soient mis en échec, et en échec grave, par le travail habituel de la classe ? » (p. 11).

La lecture, sous l'angle de la problématique des élèves « surdoués », des travaux du sociologue Perrenoud sur la notion de métier d'élève fournit un élément de réponse à cette question. Perrenoud a créé le concept de métier d'élève dans les années 70 afin d'analyser l'échec scolaire. Nous pouvons résumer le métier d'élève ainsi : il n'est pas choisi – l'école est obligatoire, il s'exerce en permanence sous le regard et le contrôle de l'enseignant, duquel il dépend fortement, et il est constamment évalué. Ces caractéristiques induisent, de la part de l'élève, un rapport utilitariste au savoir, car il travaille avant tout pour obtenir de bonnes notes ou pour éviter des sanctions, et un enseignement faiblement différencié, faisant la part belle aux tâches fermées (les exercices, les routines) facilement évaluables. Tout cela conduit à une perte de sens. En effet, l'exercice de ce métier a pour conséquences de dissuader d'apprendre une partie des élèves et de pousser la plupart des autres à se contenter de travailler juste le nécessaire pour satisfaire aux exigences et pour qu'on les laisse tranquille (Perrenoud, 1995).

Selon Perrenoud (1984), l'école demande aux élèves d'assimiler des savoirs disciplinaires (le curriculum réel), mais elle leur demande aussi de se conformer à des attentes, essentiellement implicites (le curriculum caché). Le curriculum caché désigne « les conventions et les normes de présentation, d'écriture, de mise en page, de correction », les façons de faire : « silence, rapidité, organisation, visibilité, propreté, calme, précision, politesse (...), respect du travail des autres » et l'implication dans la tâche : « intérêt, persévérance, effort, participation » (p. 255).

Le bon élève doit s'investir dans les activités proposées et respecter les critères d'excellence implicites. Un élève qui ne maîtrise pas les ficelles du métier sera donc certainement en échec. C'est le cas également d'un élève qui n'est pas disposé à « jouer le jeu », qui ne respecte pas les règles et le conformisme exigé (Sirota, 1993). Perrenoud (1984) l'explique ainsi :

« Il entre dans l'excellence scolaire ordinaire une part notable d'imitation de modèles proposés par le maître et de conformité à des formes standardisées de l'exercice intellectuel. Il ne s'agit pas ici de la conformité à des règles de conduite - silence, ordre,

propreté ... - mais d'une conformité portant sur la façon même de travailler, de réfléchir, de résoudre un problème, de s'exprimer, de réciter, de demander ou de donner une explication, de justifier une réponse ou une demande etc. Cette conformité est proprement intellectuelle, linguistique, mathématique, graphique. Cela ne signifie pas qu'elle n'a aucun rapport avec le conformisme social. Il s'agit toujours de règles et de modèles. Mais ils portent moins sur ce qu'il faut faire que sur la façon de faire » (pp. 285-286).

Nous pouvons alors en déduire que si un élève « surdoué » est en échec, c'est soit parce qu'il ne maîtrise pas les savoirs disciplinaires enseignés, soit qu'il ne maîtrise pas les ficelles du métier, soit encore qu'il ne maîtrise ni l'un ni l'autre.

Le premier cas me paraît peu probable pour un élève dont l'intelligence logico-abstraite, celle qui est mesurée par un test de QI et qui prédit la réussite scolaire, est supérieure à la moyenne. En revanche, si l'écolier est en échec car il n'exerce pas correctement le métier d'élève, cela signifierait que dans le système éducatif actuel, des élèves intellectuellement capables échouent car ils ne comprennent pas les règles implicites qui ont cours à l'école. Cela veut également dire que la maîtrise des « rituels, (des) règles, (des) gestes, (des) outils, (du) timing, (des) formes, (des) mises en pages (...) » revêt une plus grande importance dans l'évaluation que ce qui est enseigné, c'est-à-dire les savoirs disciplinaires (Perrenoud, 1996b, p.3). Cette hypothèse me permet de revenir à mes questions de départ et de prétendre, comme Giordan (2006), qu'« en étudiant ces élèves, on apprend beaucoup sur les dysfonctionnements de cette institution » (p. 11).

Comment se fait-il que l'école, en tant qu'institution vouée au développement des connaissances et compétences réflexives des élèves, ne se soit pas adaptée à des élèves pourtant en avance sur leur âge en termes de performance aux tests de QI ? Pourquoi ces élèves, au lieu de se retrouver particulièrement à leur aise en milieu scolaire, *posent problèmes* et sont envoyés en consultation pour un diagnostic ? Après tout, ils pourraient tout simplement former la part des *élèves performants* de leur classe. Cette question nécessite une réponse au niveau sociologique, qui permette de rendre compte de l'introduction dans le système scolaire d'une catégorie, celle de « l'élève surdoué ».

En tant qu'enseignante spécialisée, je m'intéresse tout particulièrement aux difficultés que rencontrent ces écoliers dans leur classe. Je souhaite décrire finement le fonctionnement institutionnel afin d'identifier les améliorations possibles du système pour un meilleur accompagnement de ces élèves.

6.5 La fabrication de « l'élève surdoué »

L'historienne de l'éducation Martine Ruchat (2006) s'est penchée sur l'histoire de l'éducation spécialisée et l'émergence de la figure de l'enfant-problème, dépisté de manière scientifique et exclu de l'école ordinaire par souci de le « protéger » et de lui faire bénéficier d'un enseignement adapté. Elle parle d'une « (...) forme d'«eugénisme» scolaire et social, puisque sont exclus du lieu de la norme scolaire qu'est la classe ordinaire tous ceux qui ne peuvent être reconnus comme répondant aux normes » (p.109). Nous pouvons tirer un parallèle avec la problématique de l'élève surdoué qui est détecté de manière scientifique, à l'aide de la mesure de son QI, et qui doit recevoir un enseignement adapté à son profil cognitif afin de ne pas « gâcher » son potentiel.

La création et l'utilisation courante du terme d'« élève surdoué » est révélatrice de la nécessité de désigner socialement ces élèves qui posent problèmes, afin de les mettre à part et éviter ainsi la mise en lumière du dysfonctionnement de l'institution scolaire. Leur échec démontre en effet que l'école valorise moins la compétence intellectuelle que la conformité aux règles implicites. Selon Carreteiro, Newton Garcia de Araujo & Andrade de Barros (2015), « l'institution sociale fabrique l'individu social, et ce faisant elle tend à lui imposer des quasi-mécanismes de motivation qui rendent ses actes non seulement, en général, prévisibles, mais aussi conformes à la visée de conservation de l'institution » (p. 139). Il en découle, selon la logique linéaire en usage et comme le dénonce McCulloch (2007) « que s'il y a un problème à l'école, la cause de celui-ci se trouve ailleurs (dans le fonctionnement psychique

de l'enfant, dans sa famille, dans la société...) et que les solutions sont par conséquent à trouver essentiellement en-dehors de l'école » (p. 464).

L'« élève surdoué » est donc une construction sociale qui permet de problématiser une partie de la population scolaire, les enfants « trop intelligents », et d'éviter ainsi de remettre en question le fonctionnement de l'école, qui devait en toute logique les voir performer au-delà de leurs camarades du même âge, au lieu de rencontrer les difficultés citées ci-dessus.

En quoi l'« élève surdoué » pose-t-il problèmes et pourquoi cette question ne fait-elle pas débat ? Les acteurs du système scolaire se sentent-ils dépassés ? Craignent-ils de perdre le contrôle ?

6.6 Sur le terrain : analyse de l'activité enseignante

Le fonctionnement de l'école en tant qu'institution dépend du système politique. Au quotidien, cependant, ce sont les enseignants qui participent à l'élaboration de la norme et qui déterminent ainsi la réussite ou l'échec des élèves. Nous l'avons vu précédemment, le temps consacré aux évaluations est considérable, au détriment du temps d'enseignement. Perrenoud (1984) en fournit une analyse en ces termes :

« D'une certaine façon, l'écolier passe son temps à se préparer à l'évaluation en faisant des exercices, en répondant à des questions, en résolvant des problèmes analogues à ceux qu'il rencontrera dans la prochaine épreuve écrite ou la prochaine interrogation orale. C'est pourquoi les conduites sur lesquelles se fonde l'évaluation formelle de l'excellence scolaire ne se distinguent pas fondamentalement de l'ensemble des pratiques quotidiennes dans une salle de classe » (p. 146).

Par exemple, nous pourrions faire l'hypothèse que les élèves « surdoués » échouent aux évaluations car ils ne comprennent pas pourquoi ils doivent refaire encore une fois des exercices qui ont déjà été travaillés à plusieurs reprises en classe. Au vu de l'aspect émotionnel et relationnel dont ces élèves investissent les évaluations, ils estiment que ce n'est pas possible qu'il s'agisse uniquement d'une répétition de plus, qu'il doit forcément y avoir un piège... L'élève peut donc échouer, soit parce qu'il complexifie la tâche, soit parce qu'il ne s'y investit pas car elle est jugée inintéressante. On peut d'ailleurs penser comme Astolfi (2004) :

« (...) de nombreux élèves (et, d'ailleurs, pas nécessairement les meilleurs) souffrent du fait que les contenus enseignés manquent d'enjeu conceptuel, de défi intellectuel. Ils se trouvent souvent placés face à des activités routinières où ils ne perçoivent (à tort) que des reformulations de ce qu'ils croient déjà savoir et ils ne trouvent là-dedans rien qui soit vraiment motivant » (p. 45).

Pourtant, si certains écoliers ne font pas convenablement leur métier d'élève, il ne faut pas en déduire tout de suite qu'ils n'en sont pas capables. En effet, ces élèves « n'en ont-ils simplement pas envie ou ne peuvent-ils attribuer aucun sens au travail qu'on leur demande » (Perrenoud, 1984, p. 305) : doivent-ils renoncer à trouver du sens dans leurs activités scolaires pour une réussite sur le plan de l'adaptation à l'institution ?

Lors de l'évaluation formelle (ou sommative), l'enseignant établit un bilan, intermédiaire ou final, des compétences et des connaissances acquises. Il s'agit donc d'un moment important dans le parcours de l'écolier car la note est inscrite dans un document officiel qui l'accompagnera tout au long de son parcours scolaire. Mais même en dehors de ces moments formels, l'élève se trouve sans cesse sous le regard du maître, qui l'évalue aussi de manière informelle. Cela lui permet d'ajuster son enseignement, de rajouter par exemple une fiche de calcul pour consolider un apprentissage ou de supprimer un exercice prévu quand une notion semble acquise. Pour pouvoir interpréter les comportements des élèves, il peut avoir recourt à des considérations générales de type normatif, en se référant aux conduites qui sont "typiques" des élèves d'un certain âge, mais le plus souvent il basera ses interprétations sur des intuitions ou des hypothèses formulées à partir de son expérience pédagogique (Allal, 1995).

Chaque établissement a sa propre culture et c'est aussi le cas de chaque maître à l'intérieur de sa classe. Le métier d'enseignant, comme tout métier de l'humain, laisse une large place à l'initiative individuelle. Malgré les prescriptions, les pratiques évaluatives diffèrent fortement d'une personne à l'autre, surtout dans les degrés primaires.

Que se passe-t-il concrètement lorsque l'enseignant est confronté à un élève qu'il perçoit comme intelligent mais qui, contre toute attente, ne parvient pas à des résultats satisfaisants ? Selon Jorro (2006) :

« (...) l'analyse d'une situation évaluative peut être l'occasion de décrire précisément les actes mis en œuvre, les réussites tout comme les impasses de l'activité évaluative, l'analyse de l'activité offrant la possibilité de revisiter des manières de faire dans ses dimensions inventives, tâtonnantes, impromptues (De Certeau 1981, Jorro 2002, Mendel 1998, Putnam 1996) » (p. 35).

Je souhaite observer comment les enseignants se débrouillent avec, d'un côté le règlement et la crainte de ne pas être équitables par rapport aux autres élèves et, de l'autre, le sentiment que cet échec n'est pas juste, qu'il ne reflète pas le niveau réel de compétence de l'élève. Je fais l'hypothèse que c'est face à cette difficulté et dans la singularité de sa pratique professionnelle que l'enseignant mobilise son intelligence pratique et qu'il doit parfois ruser avec les normes afin d'accommoder la réalité. C'est en effet dans ce décalage, cet espace de liberté et de créativité que se révèle l'intelligence au travail. Je partage l'avis de Lantheaume (2007) :

« Aborder le travail sous l'angle de l'activité (Clot 2002), c'est-à-dire le distinguer d'une simple application des textes prescriptifs, le saisir en tenant compte des contraintes imposées par les organisations du travail (Durand 1996) sans l'y enfermer et outrepasser la seule effectuation de tâches, ouvre la voie à une compréhension de ces décalages au plus près de l'expérience des acteurs » (p. 69).

6.7 Conclusion

La fabrication de la notion d'élève « surdoué » n'est pas anodine. Elle est révélatrice de la nécessité de problématiser une frange de la population scolaire. Ces élèves-là semblent déranger le système scolaire, peut-être justement parce qu'ils prennent au sérieux leur travail d'interprétation des tâches scolaires, en cherchant un sens là où se sont instituées des pratiques que les acteurs du système ne questionnent peut-être plus. On pourrait imaginer qu'ils mettent leur intelligence au service des autres élèves, imaginer leur créer une place dans la classe, faisant partie du groupe sans pour autant les pénaliser dans leur développement. Cette conception peut sembler naïve, elle est en tout cas rejetée à la fois par les psychologues et les associations de parents, mais aussi par les politiques et les enseignants avant même d'avoir fait l'objet d'un examen rigoureux. L'élève est considéré d'emblée comme la source du problème, avant toute enquête, et envoyé chez le(s) spécialiste(s). Cela indique une institution sur la défensive. Est-elle fragilisée par ces élèves ?

L'échec des élèves « surdoués » signifie aussi l'échec de l'école. Selon Perrenoud (1984), l'excellence scolaire est de l'ordre de la représentation. Elle « suppose que certaines conduites soient rapportées à certaines normes. Or cette mise en rapport ne s'opère que dans la tête des gens, en fonction de leurs représentations des conduites, de leur interprétation des normes » (p. 297). Les enfants « surdoués » interrogent justement cette norme lorsqu'ils ne font pas correctement leur métier d'élève. Comme le souligne Perrenoud (1984), « réussir à l'école, c'est d'abord apprendre les règles du jeu » (p. 248).

Nous l'avons vu, les enseignants se trouvent face à deux injonctions contradictoires : la première, de l'ordre de la logique individuelle, leur enjoint de favoriser le développement global de l'intelligence et de la personnalité de l'élève, de prendre en compte et d'accueillir la différence de chacun. La seconde, dans une logique collective, leur prescrit d'évaluer, trier, sélectionner les écoliers avec pour objectif qu'ils s'intègrent au marché du travail. On leur demande donc à la fois de favoriser l'inclusion de tous les élèves et, à travers le processus de sélection, de problématiser et d'exclure les « élèves qui

dérangent ». Ces deux injonctions constituent donc une part du travail prescrit des enseignants. Or, ceux-ci ont dû s'accommoder de ces injonctions contradictoires depuis longtemps. Comment ont-ils pu donner du sens à l'exercice de leur métier, et éventuellement même en faire une réalité cohérente pour leurs élèves ? Leur récit, en particulier celui de leurs pratiques évaluatives d'élèves considérés comme « surdoués », permettra, je l'espère, de mettre en lumière leur travail réel. C'est donc leurs doutes, tensions et dilemmes, et l'inventivité des solutions mises en place pour les gérer que je souhaite observer.

Les difficultés, voire les échecs, que rencontrent certains « élèves surdoués » dans le système scolaire actuel interrogent le fonctionnement de l'institution. Pour décrire et comprendre ce fonctionnement, il faut prendre du recul par rapport à nos schémas explicatifs habituels, à l'image de la formule d'Einstein : « On ne résout pas un problème avec les modes de pensées qui l'ont engendré ». Selon Gardou (2006) :

« Ce sont les marges et les échecs qui ont invité et invitent toujours à reconsidérer la pensée et l'action éducatives. En ce domaine, la connaissance prend sa source dans la réflexion sur le discordant et l'échec, si bien que l'essor du savoir pédagogique suppose un obstacle à l'action. Les enfants s'écartant du type scolaire moyen ne mettent en péril ni le pédagogue ni la forme scolaire, mais ouvrent au contraire des voies nouvelles d'éducation » (p.35).

Les élèves que l'on pourrait considérer trop intelligents, hors normes, nous permettent effectivement de réfléchir à de nouvelles voies éducatives, afin que l'école soit vraiment une école *pour tous*. Dans ce but, je tenterai dans cette recherche, de répondre à la question suivante :

Comment agissent et réagissent les enseignants dans les moments où les finalités du système scolaire entrent en contradiction, autour d'élèves considérés, à un moment ou à un autre, comme « surdoués »

7 Méthodologie

7.1 Une recherche herméneutique

Mon travail de recherche s'inscrit dans une démarche herméneutique. Ma question de recherche est :

Comment agissent et réagissent les enseignants dans les moments où les finalités du système scolaire entrent en contradiction, autour d'élèves considérés, à un moment ou à un autre, comme « surdoués » ?

A travers ma problématique, trois hypothèses surgissent :

1. Des élèves intellectuellement capables échouent car ils ne comprennent pas les règles implicites qui ont cours à l'école : ils ne maîtrisent pas le métier d'élève, selon le concept défini par Perrenoud (1995, 1996b).
2. Les contradictions dans les deux finalités de l'école (le développement global de la personnalité de l'enfant et la sélection en vue d'une socialisation à la société industrielle) sont visibles au moment de l'évaluation et plus particulièrement dans les évaluations des élèves « surdoués ».
3. Le récit des doutes, des tensions et des dilemmes des enseignants dans leurs pratiques évaluatives d'élèves « surdoués » est un moyen d'approcher et de décrire leur travail réel.

7.2 Les entretiens

J'ai fait le choix d'une enquête qualitative en menant des entretiens semi-directifs auprès d'enseignants primaires (cycles 1 et 2), car ce sont les représentants *sur le terrain* de l'institution scolaire. L'entretien, contrairement au questionnaire, permet de mettre en avant leur expérience de

façon plus nuancée et approfondie (Sauvayre, 2013). Il a aussi l'avantage de me permettre de rebondir sur les réponses, demander des éclaircissements et faire des relances.

Je vais interroger des enseignants, sélectionnés de manière aléatoire, en fonction des possibilités qui s'offrent à moi, au début grâce à mon carnet d'adresse, puis par « effet boule de neige ». Les entretiens auront lieu, si possible, dans la classe afin de mettre l'enseignant à l'aise et éventuellement de lui permettre de retrouver des exemples concrets (cahiers, évaluations,...).

L'entretien va porter sur leur pratique évaluative face à des élèves qu'ils considèrent comme « surdoués » ou qui ont été diagnostiqués comme tel. Mon objectif est de recueillir des observations sur dix écoliers. Si cela est possible, je souhaiterais aussi consulter les évaluations corrigées de ces élèves afin d'affiner et approfondir les résultats (triangulation).

7.2.1 Déroulement des entretiens

En préambule, je dois expliquer l'objet de ma recherche : en tant qu'enseignante spécialisée, je m'intéresse particulièrement aux difficultés que rencontrent les élèves « surdoués » dans leur classe. Je souhaite décrire finement le fonctionnement institutionnel afin d'identifier les améliorations possibles du système. Je désire trouver des pistes pour mieux accompagner ces élèves. J'ai besoin que les enseignants me répondent de manière pragmatique, afin d'approcher au plus près la réalité du terrain, en donnant des exemples concrets.

Il faut aussi poser le cadre, afin de rassurer la personne interrogée. Il s'agit avant tout de demander l'autorisation d'enregistrer et garantir l'anonymat et la confidentialité. Je peux expliquer que je vais prendre quelques notes en complément pour pouvoir m'appuyer dessus pendant l'entretien. Enfin, je rappelle la durée de l'entretien (environ une heure). Je dois bien préciser que je ne porte pas de jugement sur le travail de l'enseignant et qu'il a la possibilité d'arrêter l'entretien à tout moment.

Je dois être attentive à couvrir les trois thèmes retenus, même si je ne les aborde pas dans l'ordre et ne pose pas toutes les questions. Il est essentiel de rester à l'écoute de l'interviewé et de rebondir sur ses réponses afin de suivre son fil de l'histoire. Il utilisera peut-être des chemins que je n'avais pas prévus à l'avance, mais qui me seront utiles pour bien comprendre la situation.

Les questions doivent être suffisamment ouvertes pour donner des réponses d'une certaine ampleur. En voici un exemple, mais il ne faut pas rester fixé dessus au risque d'orienter les réponses et de perdre l'essence du discours de la personne interrogée. Cette liste me permettra de me rassurer et d'avoir toujours une question sous la main si nécessaire.

Questions préalables :

Ces questions permettront de cibler l'entretien sur un élève considéré comme « surdoué » et en difficultés lors de certaines évaluations. Si l'enseignant n'a pas d'élève entrant dans cette catégorie, il n'est pas nécessaire de poursuivre l'entretien.

- Classe de quel degré ? Années d'expérience de l'enseignant ?
- Avez-vous, dans votre classe, un ou plusieurs élèves diagnostiqués « surdoués » ou que vous considérez comme tel ? Ou des élèves qui, à votre avis, ont des notes plus basses que ce qu'ils méritent ?
- Si ce n'est pas le cas, cela vous fait peut-être penser à un élève d'une année précédente ?
- Pouvez-vous me décrire cet élève ? qu'est-ce qui vous fait penser qu'il est « surdoué » ?
- Fait-il de bons résultats aux évaluations ?
- Quel est son parcours scolaire ?
- ...

Thème du métier d'élève (hypothèse 1) :

- Est-ce qu'il pose problèmes en classe ? Comment ?

- Est-ce que cet élève maîtrise les rituels et les règles de classe ?
- Est-ce qu'il rend des travaux corrects au niveau de la présentation ? (écriture, mise en page, corrections,...)
- Est-ce qu'il sait s'organiser dans son travail ? (silence, rapidité, visibilité, calme, ...)
- Est-ce qu'il s'implique dans sa tâche ? (persévérance, effort, participation)
- Est-ce qu'il cherche à détourner la consigne, à faire à sa manière ?
- Est-ce qu'il refuse de s'engager dans les tâches ?
- Est-ce qu'il est convaincu qu'il sait déjà ?
- Est-ce qu'il a tendance à reproduire à l'identique, à répéter ? Ou, au contraire, a-t-il de la peine à travailler à des tâches répétitives ?
- A-t-il été diagnostiqué ou pas ? Si oui, et si le diagnostic est survenu en cours d'année scolaire, est-ce que cela a changé quelque chose ? (pour l'élève et pour l'enseignant)
- ...

Thème de l'évaluation (hypothèse 2) :

- Pouvez-vous me raconter comment cet élève se comporte lors des évaluations ?
- Pouvez-vous identifier les stratégies qu'il utilise au moment des évaluations ?
- Est-ce que sa note reflète ses compétences réelles ?
- Si ce n'est pas le cas, à votre avis, quelles en sont les raisons ?
- Est-ce qu'il a tendance à complexifier la tâche ?
- Est-ce qu'il ne s'investit pas dans son travail ?
- Est-ce qu'il ne comprend pas les consignes ?
- Est-ce qu'il se lance dans son travail sans lire les consignes ? Est-ce qu'il fait beaucoup de « fautes bêtes » ? (consignes mal comprises, erreurs systématiques,...)
- Est-ce que vous comprenez « comment il fonctionne » ?
- ...

Thème du travail réel de l'enseignant (hypothèse 3) :

- Vous m'avez dit que sa note ne reflète pas ses compétences réelles, comment gérez-vous ça ? Est-ce que parfois les notes ne sont pas « justes » ?
- Faut-il l'aider ? si oui, comment : avant ou pendant l'évaluation ? (différenciation)
- Vous m'avez dit qu'il fait beaucoup de « fautes bêtes » (consignes mal comprises, erreurs systématiques,...) ? Comment les notez-vous ?
- Est-ce que vous pensez qu'il est à sa place dans cette classe ?
- Si ses notes ne reflètent pas ses compétences réelles, cela signifie qu'il ne sera pas orienté correctement. Qu'en pensez-vous ?
- ...

Avant de conclure l'entretien, je ne dois pas oublier de demander si l'enseignant a encore quelque chose à ajouter ou s'il veut revenir sur un point peu clair et, à la clôture de l'entretien, de remercier pour le temps accordé.

- Souhaitez-vous rajouter quelque chose ?

7.3 Analyse des entretiens

Lors de l'analyse, il faut dégager des messages clés qui entreront dans les thématiques et serviront à répondre aux hypothèses.

Je peux aussi transcrire des situations emblématiques de chaque thème.

La première et la deuxième thématique (métier d'élève et évaluation) peuvent être analysées sous l'angle du manque de sens du point de vue de l'élève (rapport au savoir) et sur ses stratégies. La troisième thématique (travail réel de l'enseignant) permettra de mettre en lumière les stratégies des enseignants pour concilier les deux injonctions contradictoires, leurs façons de ruser avec les attentes de l'institution.

Les indicateurs qui montrent que l'élève ne maîtrise pas son métier :

- Il ne respecte pas les codes de mise en page, présentation,...
- Il n'interprète pas correctement les attentes du maître (enjeux d'apprentissage)
- Il ne met pas en valeur ce qu'il sait
- Il n'apprend ou ne s'investit que dans les sujets qui l'intéressent
- Il ne respecte pas les rituels de la classe
- Il est désobéissant
- Il ne sait pas s'organiser
- Il ne participe pas en classe ou il participe trop, sans laisser de place aux autres
- ...

Les indicateurs du rapport au savoir de l'élève :

- Il réussit les exercices en classe mais pas les évaluations
- Il est performant dans des domaines pas évalués à l'école
- Il pose des questions sur le sens des apprentissages
- Il n'aime pas apprendre par cœur
- Il a besoin de défis intellectuels
- Il investit la relation avec l'enseignant
- ...

Les indicateurs des stratégies de l'élève lors de l'évaluation :

- Il ne note pas les étapes intermédiaires de son raisonnement
- Il résout les problèmes selon d'autres méthodes que celles enseignées en classe
- Ses résultats sont « en dents de scie », en fonction de son intérêt
- Il fait des fautes d'inattention : consigne mal lue, répétition de la même erreur,...
- Il négocie sur la façon de noter
- Il trouve des solutions que l'enseignant n'avait pas imaginées
- Peur de l'échec, défilement, ...
- ...

Les indicateurs des tensions, doutes et dilemmes de l'enseignant et les stratégies utilisées :

- Quelles difficultés pose cet élève ?
- Il ne sait pas comment noter cet élève de manière équitable. La note n'est pas représentative de la maîtrise du sujet. Il doit parfois ruser avec la note.
- Il a l'impression de devoir « aider » l'élève pour arriver à un résultat satisfaisant (avant ou pendant le test, au moment de la correction), ce qui le met mal à l'aise (différenciation)
- Quelles sont les actions orientées vers la sélection et le tri des élèves (égalité de traitement,...) ? (quand, pourquoi, comment)
- Quelles sont les actions orientées vers le développement de la personne et des compétences de l'enfant (à chacun selon ses besoins,...) ? (quand, pourquoi, comment)
- L'élève met en doute le savoir (et le pouvoir) de l'enseignant, il en sait parfois plus que lui sur certains sujets

- ...

D'autres questions peuvent être posées aux informations recueillies :

- Qu'est ce qui nous fait dire qu'un diagnostic permet d'éviter un échec scolaire ou, tout au moins, une « sous-réalisation » de l'enfant ? A quel âge arrive le diagnostic ?
- Est-ce que le fait de savoir qu'il est « surdoué » est utile ?
- L'école fait-elle vraiment réussir les enfants les plus intelligents ? pour quelles raisons les enfants les plus intelligents échouent-ils à l'école ?
- Pourquoi ces élèves, au lieu de se retrouver particulièrement à leur aise en milieu scolaire, *posent problèmes* et sont envoyés en consultation pour un diagnostic ?
- Que se passe-t-il concrètement lorsque l'enseignant est confronté à un élève qu'il perçoit comme intelligent mais qui, contre toute attente, ne parvient pas à des résultats satisfaisants ?
- L'institutions scolaire est-elle fragilisée par ces élèves ?
- Comment les enseignants ont-ils pu donner du sens à l'exercice de leur métier, et éventuellement même en faire une réalité cohérente pour leurs élèves ?

8 Analyse

8.1 Déroulement des entretiens

J'ai interrogé 5 enseignants, un homme et 4 femmes, de cercles scolaires différents (cantons de Vaud et de Berne), avec des années d'expérience diverses (entre 5 et 23 ans). Ces entretiens m'ont permis de recueillir des informations sur 10 élèves, 4 filles et 6 garçons de 3H à 8H. Cinq élèves ont été diagnostiqués « surdoués » ou « HPI », les 5 autres sont considérés comme « surdoués » par leur enseignant. Parmi ceux-ci, un élève a un diagnostic de trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité (TDAH) et un autre de trouble déficitaire de l'attention sans hyperactivité (TDA).

Les entretiens se sont déroulés entre le 10 décembre 2018 et le 13 février 2019 et ont duré entre 33 et 57 minutes.

Le tableau 1 offre une présentation résumée des élèves, de leur année de scolarisation et du diagnostic. « HPI » signifie que l'élève est diagnostiqué « surdoué », TDAH correspond au trouble déficitaire de l'attention avec hyperactivité et TDA sans hyperactivité. Lorsque rien n'est mentionné, cela signifie que l'élève n'a pas été diagnostiqué. J'ai noté à côté du prénom fictif de l'enseignant son expérience en nombre d'années. La dernière ligne concerne la durée de l'entretien.

Tableau 1 : présentation des enseignants et des élèves

Léa	Charlotte	Manon	Nasser	Thomas	Amélie	Paul	Loïc	Ethan	Hervé
3-4H	4H	4H	4H	6H	6H	6H	7H	8H	8H
Magalie : 23 ans, dont 4 en 3-4H				Fabienne : 5 ans	Nadège : 20 ans		Philippe : 18 ans		Norah : 7 ans
-	HPI	HPI	-	HPI	-	HPI	TDAH	HPI	TDA
57'				49'	33'		39'		53'

8.2 Présentation des enseignants et des élèves

Magalie enseigne depuis 23 ans, mais elle n'a l'expérience des 3-4H que depuis 4 ans. Elle parle de Charlotte et de Manon, deux filles diagnostiquées HPI qu'elle considère comme des élèves « faciles » : « pour elles en tout cas c'est facile, pour moi c'est facile aussi, donc si on pouvait avoir que des HP comme ça ce serait parfait » et de Léa, élève dans sa classe l'année passée, qui est à son avis « surdouée » en raison de ses compétences au-dessus de la norme en français, mais non diagnostiquée. Léa est très rapide et demande sans cesse du travail supplémentaire, ce qui est ressenti comme une charge par l'enseignante : « c'était une enfant qui me demandait beaucoup d'énergie en classe parce qu'elle était tout le temps après moi donc quand on faisait du français elle avait tout le temps fini ben, en trois minutes, l'exercice, et puis je fais quoi maintenant ? donc c'est vrai qu'il fallait tout le temps lui donner à manger. Il y a enfin Nasser, qui est suivi par un psychologue, mais non diagnostiqué et qui selon Magalie présente des troubles du comportement : « lui il m'a causé beaucoup de soucis jusqu'aux vacances d'automne où j'en pouvais plus ». Tout comme Léa, il a des compétences au-dessus de la norme en français, c'est pour cette raison qu'elle estime qu'il est « surdoué ».

Fabienne est la plus jeune enseignante du panel (5 ans d'expérience). Elle fait le récit de Thomas, élève bilingue qui est arrivé cette année dans sa classe de 6H, diagnostiqué HPI : « je le suspectais pas HP avant (que sa mère) me le dise, parce qu'il est tellement désorganisé ».

Nadège enseigne depuis 20 ans. Elle parle d'Amélie, dans sa classe de 6H cette année et de son frère Paul qui était dans sa classe il y a deux ans. Paul est diagnostiqué HPI mais pas Amélie, cependant Nadège la considère comme telle. Elle dit que ces deux élèves ne lui posent aucun problème.

Philippe enseigne depuis 18 ans. Il parle de deux garçons, Loïc actuellement dans sa classe de 7H et Ethan, les deux années passées en 7-8H. Loïc a un diagnostic de déficit d'attention avec hyperactivité (TDAH), il n'est pas diagnostiqué HPI mais Philippe le considère comme tel : « il a des raisonnements, des bouts de raisonnement (...) qui viennent d'ailleurs enfin... (...) qu'on arrive à suivre mais c'est pas comme les autres ». Ethan, en revanche, a un diagnostic HPI. Philippe estime que ces deux élèves lui demandent plus de travail parce qu'ils sont agités : « Loïc oui mais c'est surtout dû à son déficit d'attention (rires) qu'il dérange les autres parce qu'il est toujours en train de bouger (...), mais Ethan aussi il avait besoin de se lever de se déplacer et il se promenait tout le temps ».

Norah enseigne depuis 7 ans. Elle fait le récit de Hervé, 8H, qui est le seul élève du panel qui fait de mauvaises notes. Il n'est pas diagnostiqué HPI, mais il a un diagnostic de trouble déficitaire de l'attention (TDA). Norah pense qu'il est « surdoué » comme son frère aîné, mais s'interroge aussi sur un éventuel trouble du spectre autistique : « est-ce qu'il pourrait pas avoir un peu, faire partie un peu des enfants (...) qui sont concernés par le spectre de l'autisme et être un petit peu haut potentiel ou alors qu'on mélange les deux je sais pas ».

8.3 Résultats

8.3.1 Première hypothèse

Des élèves intellectuellement capables échouent car ils ne comprennent pas les règles implicites qui ont cours à l'école : ils ne maîtrisent pas le métier d'élève, selon le concept défini par Perrenoud (1995, 1996).

J'ai pu observer dans les entretiens que presque tous les élèves du panel, à l'exception de Hervé, font de bons, voire d'excellents résultats aux évaluations, ce qui va à l'encontre de l'idée largement répandue de l'échec scolaire des enfants « surdoués ».

Cependant, dans le cas de quatre garçons (Nasser, Thomas, Loïc et Hervé), même si leurs résultats aux évaluations sont bons, leurs enseignants estiment que leurs notes ne reflètent pas leurs compétences réelles. Est-ce parce qu'ils ne maîtrisent pas le métier d'élève ?

J'ai relevé, dans les discours des enseignants, les indicateurs de la non-maîtrise du métier d'élève, en notant le nombre de fois où ces caractéristiques apparaissent (tableau 2). Les entretiens ont fait émerger deux indicateurs supplémentaires, présents chez la moitié des écoliers : les difficultés relationnelles avec les pairs et la lenteur. Ces deux indicateurs correspondent à la fois au concept du métier d'élève, ce que Perrenoud (1984) nomme le « respect des règles de coopération et de communication » (p. 255) et aux caractéristiques des enfants HPI mentionnées dans la « fiche d'informations à l'intention des enseignants sur le HPI » éditée par la Fondation Centre suisse de pédagogie spécialisée (CSPS), sur mandat de sur mandat de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (Ayer, 2017). Selon Ayer (2017), les difficultés relationnelles avec les pairs s'expliquent en raison d'un sentiment de décalage de l'élève « surdoué » avec ses camarades, au niveau des intérêts ou du mode de pensée, par exemple. C'est pour cette raison qu'il « est fréquent que l'enfant peine à s'intégrer, soit rejeté par ses pairs ou n'aime pas les activités de groupe » (p. 8). La « lenteur paradoxale dans le travail de raisonnement », toujours selon Ayer, est une caractéristique de l'enfant « surdoué » « en raison du très grand nombre de possibilités qu'il perçoit, ainsi que des aller-retours qu'il fait, d'une idée à l'autre » (p.6). C'est pour ces raisons que j'ai ajouté ces deux indicateurs à mon analyse.

Les totaux en bas des colonnes correspondent au nombre d'occurrences relevées par indicateur et par élève, mis en lien avec le ressenti des enseignants quant aux notes (qui ne reflètent pas le niveau réel de l'élève) et avec le diagnostic.

Tableau 2 : Indicateurs de la non-maîtrise du métier d'élève en lien avec les résultats scolaires selon les entretiens

Léa	Charlotte	Manon	Nasser	Thomas	Amélie	Paul	Loïc	Ethan	Hervé
<i>L'élève ne respecte pas les codes de mise en page, présentation....</i>									
			xxx	xxxxxx			x		x
<i>Il n'interprète pas correctement les attentes du maître (enjeux d'apprentissage)</i>									
				x				x	xx
<i>Il ne met pas en valeur ce qu'il sait</i>									
									x
<i>Il n'apprend ou ne s'investit que dans les sujets qui l'intéressent</i>									
									xxxx
<i>Il ne respecte pas les rituels de la classe</i>									
							x	xxx	
<i>Il est désobéissant</i>									
x			xx				xx		x
<i>Il ne sait pas s'organiser</i>									
			x	xxxx			xxx		xxx
<i>Il ne participe pas en classe ou il participe trop, sans laisser de place aux autres</i>									
	x	x	xx						xx
<i>Il a des difficultés dans les relations avec ses camarades</i>									

	x			xx			x	x	xxx
<i>Lenteur</i>									
	xx	xx		xxxxx			xxx		xx
1	4	3	8	18	0	0	11	5	19

<i>Ses notes ne reflètent pas ses compétences réelles</i>									
			x	x			x		x
-	HPI	HPI	-	HPI	-	HPI	-	HPI	-
Léa	Charlotte	Manon	Nasser	Thomas	Amélie	Paul	Loïc	Ethan	Hervé

x = 1 occurrence, xx = 2 occurrences,....

L'analyse des entretiens permet de mettre en évidence que les quatre garçons dont les notes ne reflètent pas les compétences réelles sont aussi ceux qui ne maîtrisent pas le métier d'élève. Ils ont en effet un nombre d'occurrences significativement plus élevé, principalement au niveau des codes de mise en page et de présentation, de l'organisation et de la lenteur dans le travail. Le fait de ranger sa table, de gérer son matériel scolaire, de savoir s'organiser et travailler rapidement, semblent en effet des compétences très importantes à l'école, comme a pu le démontrer Perrenoud. Ces garçons sont mis en difficultés parce qu'ils n'ont visiblement pas acquis ces compétences. Du point de vue des enseignants, chez les deux écoliers les plus en difficultés au niveau du métier d'élève, Hervé et Thomas, il y a également des difficultés relationnelles avec les pairs et, pour Nasser et Loïc, de la désobéissance. Rappelons que Hervé a un diagnostic de trouble déficitaire de l'attention et son enseignante s'interroge sur un éventuel trouble du spectre autistique. Loïc a aussi un déficit d'attention avec hyperactivité. Quant à Nasser, qui est suivi par un psychologue, l'enseignante parle de troubles du comportement. Est-ce pour ces raisons qu'ils ne peuvent acquérir le métier d'élève ou alors est-ce l'inverse, ils ne maîtrisent pas le métier d'élève, ce qui implique qu'ils sont en difficultés à l'école et qu'il faut alors chercher une explication d'ordre médical ?

Selon Ayer (2017), il est fréquent que des enfants « surdoués » présentent des troubles associés, comme par exemple le trouble déficitaire de l'attention, avec ou sans hyperactivité, ce qui peut « rendre plus difficile la détection et de l'un et de l'autre et peut grandement retarder le diagnostic » (p.4).

Je peux affirmer, à ce stade, que :

- Les élèves qui ont des notes qui ne reflètent pas leurs compétences réelles, selon les enseignants, sont aussi ceux qui ne maîtrisent pas le métier d'élève ;
- tous ces écoliers qui ne maîtrisent pas le métier d'élève sont des garçons ;
- parmi eux, seul un élève bénéficie du diagnostic HPI.

L'analyse des récits des enseignants permet d'affirmer que ces quatre écoliers n'ont pas des résultats représentatifs de leur niveau réel car ils ne maîtrisent pas le métier d'élève, ce qui valide la première hypothèse. Peut-on alors affirmer que les six autres élèves, dont les notes reflètent le niveau réel de compétences, maîtrisent le métier d'élève ? Et peut-on faire un lien entre caractéristiques HPI et métier d'élève ? De plus, est-ce que les élèves considérés « surdoués » par les enseignants correspondent aux caractéristiques HPI, selon la fiche du CSPS ? C'est pour répondre à ces questions que j'ai repris l'ensemble des entretiens pour en faire un nouveau codage. J'ai choisi des indicateurs de la non-maîtrise du métier d'élève en me basant sur la liste des caractéristiques attribuées au élèves

« surdoués » de la « fiche d'informations à l'intention des enseignants sur le HPI » éditée par le CSPS (Ayer, 2017). Ces nouveaux indicateurs, au nombre de seize, élargissent le champ des dix précédents utilisés pour la première analyse, tout en les précisant. J'ai ensuite recherché dans les entretiens toutes les caractéristiques observées par les enseignants que l'on retrouve également dans cette liste, en mettant en évidence les spécificités relatives au métier d'élève (tableau 11).

Ce nouveau codage permet de détailler plus précisément les caractéristiques attribuées par les enseignants aux élèves considérés « surdoués » de leur classe, répertoriées en six thèmes :

- traitement de l'information rapide et fulgurance de la pensée ;
- mémoire exceptionnelle ;
- mode de pensée en arborescence prédominant ;
- exacerbation des sens (hyperesthésie) ;
- particularités affectives ;
- dyssynchronies.

L'analyse des entretiens selon ce nouveau codage permet de faire les constatations suivantes :

- la moitié des caractéristiques attribuées par Ayer (CSPS) aux élèves HPI peut être considérée comme des indicateurs de la non-maîtrise du métier d'élève, mais tous les indicateurs de départ de la non-maîtrise du métier d'élève sont aussi des caractéristiques HPI ;
- les enseignants décrivent les élèves de leur classe diagnostiqués ou considérés HPI en utilisant certaines caractéristiques HPI de la liste du CPCS (entre 11 et 18 caractéristiques, selon les enseignants, sur les 31 répertoriées dans la liste), alors que d'autres caractéristiques échappent à leur observation ou ne se manifestent pas ;
- les enseignants observent principalement les caractéristiques en lien avec le métier d'élève et qui perturbent la classe ;
- ils font le plus souvent référence au mode de pensée en arborescence, aux particularités affectives et à la rapidité du traitement de l'information et la fulgurance de la pensée ;
- les dyssynchronies, la mémoire exceptionnelle et l'hyperesthésie sont peu, voire pas observées ;
- les élèves qui ne maîtrisent pas le métier d'élève selon mes indicateurs de départ obtiennent des résultats comparables selon ce nouveau codage ;
- je n'observe pas de différences dans les scores des élèves diagnostiqués HPI et ceux qui ne le sont pas.

Ce nouveau codage confirme donc les résultats obtenus avec mes indicateurs de départ, mais il permet toutefois de nouvelles observations :

Le mode de pensée en arborescence est la spécificité la plus souvent observée par les enseignants, particulièrement pour les élèves considérés « surdoués » en difficultés ou estimés en « sous-réalisation », mais en relevant principalement les comportements relatifs au métier d'élève qui perturbent la classe (difficultés à organiser ses idées, à structurer et planifier son activité, lenteur dans le raisonnement, pensée divergente). Les éléments plus positifs, tels que la facilité à faire des généralisations et des associations d'idées ou la créativité et l'imagination sont peu, voire pas observés.

De même, les particularités affectives apparaissent fortement dans les récits des enseignants, principalement au niveau des réactions défensives, qui peuvent se manifester par des troubles du comportement (Nasser, Loïc), des tics, des conduites d'évitement (Hervé) ou du perfectionnisme excessif (Charlotte, Manon). Plusieurs enseignants font l'hypothèse que des élèves peuvent développer des comportements inappropriés lorsqu'ils s'ennuient (par exemple Nadège : « je pense que des HP qui poseraient problèmes ce seraient des enfants qu'on ne nourrit pas, qui s'ennuient »).

Ils parlent dans ce cas surtout d'opposition ou d'indiscipline. Cependant, l'ennui peut aussi se manifester par de l'apathie et un repli sur soi (Hervé), de la distraction (Charlotte, Manon, Thomas) ou de l'agitation et de l'impatience (Ethan, Loïc) (Ayer, 2017). Les particularités affectives les plus représentées sont très nettement celles qui sont en lien avec la non-maîtrise du métier d'élève. L'item « confusion et irritabilité en raison du « trop-plein » d'informations reçues » n'est pas relevé.

Les caractéristiques concernant la rapidité du traitement de l'information et la fulgurance de la pensée sont assez bien distribuées. J'observe cependant que la « compréhension rapide et facile » est peu relevée par les enseignants, alors que le fait de « ne pas aimer les tâches répétitives et la routine », qui en découle, revient plus souvent. Dans ce cas également, les enseignants observent en priorité un élément du métier d'élèves qui pose problème.

Il est intéressant de constater que les caractéristiques liées à la mémoire exceptionnelle sont très peu citées et que, lorsque c'est le cas, les enseignants n'en parlent que sous l'angle négatif (« mémoire de travail sensible à l'état émotionnel et qui varie selon la motivation ou l'intérêt » et « problèmes d'ordre méthodologique en raison du stockage désordonné des informations »). Le fait d'absorber beaucoup plus d'informations que la norme n'est jamais relevé par les enseignants, cela semble pourtant une qualité particulièrement utile dans le parcours scolaire, mais peut-être n'est-ce pas observable ou l'attention des enseignants n'est pas dirigée sur cette caractéristique.

L'hyperesthésie, ou hypersensibilité sensorielle, n'est jamais mentionnée. C'est certainement aussi une particularité difficilement observable en classe.

Enfin, je ne constate pas de différences dans les scores des élèves diagnostiqués HPI et ceux qui ne le sont pas. En effet, les élèves diagnostiqués HPI ne correspondent pas plus aux caractéristiques des élèves surdoués, selon la liste du CSPS, que les élèves considérés HPI par les enseignants, mais non diagnostiqués. Il y aurait même une tendance inverse, mais qui reste à vérifier, soit que les élèves qui ne bénéficient pas de diagnostic, mais que les enseignants considèrent « surdoués » correspondent plus aux caractéristiques HPI (selon la liste du CSPS), que ceux qui sont diagnostiqués, ce qui montre, dans ce cas, l'utilité pour les enseignants de la catégorie d'élèves « surdoués ».

L'analyse des récits des enseignants me permet de vérifier la première hypothèse. Cependant, elle ne permet pas de faire de lien entre les enfants diagnostiqués HPI, ou considérés comme tel par leur enseignant, et la non-maîtrise du métier d'élève, car les six autres écoliers ont peu, ou pas, de difficultés à ce niveau. Je remarque que les écoliers qui ne maîtrisent pas le métier d'élève présentent plus de caractéristiques HPI que ceux qui n'ont pas de difficultés au niveau du métier d'élève.

Est-ce que ces quatre garçons ne maîtrisent pas le métier d'élève parce qu'ils sont HPI ? Ou est-ce que les enseignants les considèrent « surdoués » car ils ne maîtrisent pas le métier d'élève (seul Thomas bénéficie du diagnostic HPI) ? L'analyse des récits des cinq enseignants me permet de penser que la catégorie HPI permet, pour certains écoliers, d'expliquer les difficultés au niveau du métier d'élève.

Je vais maintenant analyser plus particulièrement les évaluations de deux de ces élèves.

8.3.2 Deuxième hypothèse

Les contradictions dans les deux finalités de l'école (le développement global de la personnalité de l'enfant et la sélection en vue d'une socialisation à la société industrielle) sont visibles au moment de l'évaluation et plus particulièrement dans les évaluations des élèves « surdoués »

J'ai recueilli des documents évaluatifs pour deux élèves, Thomas et Hervé. Ils font partie des écoliers qui ne maîtrisent pas le métier d'élève et leurs enseignantes estiment que leurs notes ne reflètent par leurs compétences réelles.

Thomas

Selon son enseignante, Thomas est un garçon « gentil et calme » de 9 ans et demi (6H) « à l'aise dans toutes les branches sans exceller particulièrement ». Il obtient donc de bons résultats, malgré une

certaine lenteur dans son travail. Son enseignante le coache de manière intensive afin qu'il suive le même rythme que ses camarades : « je lui mets un coup de stress et tout, je l'encourage, je le booste et puis il arrive in extremis à finir en général ». A son avis, il présente également de grandes difficultés à s'organiser : « au niveau de l'organisation dans le travail c'est la cata quoi, il travaille par-dessus ses affaires (...), il peut entasser des bouquins d'allemand, de maths puis bosser par-dessus, il range jamais rien » et il rend des travaux sales, avec une mise en page fantaisiste et beaucoup de fautes de copie : « des erreurs de forme, ça il en fait pas mal parce qu'il a pas cette rigueur ». Son enseignante considère que c'est un garçon un peu « particulier », très cultivé, « dans son monde » et qui peine à se faire des amis. En début d'année, il agaçait beaucoup son enseignante qui se fâchait souvent avec lui, mais elle a appris à le connaître et s'y est attachée. Elle reste particulièrement attentive à lui : « je suis sur son dos, je le guide, je l'ai tout le temps à l'œil, je le recentre ».

J'ai pu analyser un test de français (note 5), un test de géographie (note 5.5) et un test de mathématiques (note 6).

Test de français :

Tableau 3 : Test significatif en français (L1 21) : compréhension de l'écrit

	Type de faute	Interprétation	Nombre de points perdus	Pos.
p. 1, ex. 1	Nommer le traducteur	Métier d'élève	1 point	1
p. 2, ex. 3	Relier 6 résumés et 6 extraits de texte	Métier d'élève	1.5 point	2
p. 4, ex. 6	Relever dans le texte une phrase qui exprime ce qui est demandé	Métier d'élève	1 point	3
p. 4, ex. 7	Relever dans le texte une phrase qui exprime ce qui est demandé	Métier d'élève	0.5 point	4

Thomas répond dans un premier temps correctement à la question du nom du traducteur (position **1**), puis il se ravise et donne une mauvaise réponse. Il perd un point sur 4.

Dans le troisième exercice (position **2**), il ne comprend pas la règle implicite, à savoir relier chaque case de gauche (résumé) avec une case de droite (extrait de texte). Il relie deux fois le même résumé et se retrouve avec un élément isolé. C'est un indice qu'il ne maîtrise pas le métier d'élève. Il perd ainsi 1.5 point sur 6.

Thomas perd ensuite beaucoup de temps sur les exercices 6 et 7 (positions **3** et **4**). Ce sont les exercices les plus compliqués de cette évaluation : Il faut relever dans le livre les passages qui montrent des caractéristiques demandées. Les pages du livre dans lesquelles chercher les phrases à recopier sont indiquées par leurs numéros. L'enseignante se questionne si le fait de faire un choix complexifie la tâche de Thomas. Il perd un point dans l'exercice 6 : il mentionne la phrase « Pour me voir, dit le loup en se léchant les babines » comme étant caractéristique de la bêtise du loup, ce qui ne me paraît pas impossible dans l'imaginaire d'un enfant de cet âge. Il perd ensuite un demi-point dans l'exercice suivant : selon lui, la phrase « Je veux te manger, répondit le loup » montre la détermination du loup, ce qui me semble également justifié. La figure 1 ci-dessous montre les réponses de Thomas à ces deux exercices.

6. Dans les pages indiquées ci-dessous, relève une phrase qui montre la bêtise du loup.

- p.13 : J'attends cette imbécile de loup. ✓
 → p.82 : Le loup me voit, dit le loup en se penchant les babines. x
 → p.74 : Quelle imbécile tu fais! ✓
 ...2... / 3

7. Dans les pages indiquées ci-dessous, relève une phrase qui montre la détermination du loup (qu'il est déterminé à attraper Polly).

- p.9 : De veur te manger, répondit le loup. ✓
 → p.16 : Un jour ou l'autre, cet imbécile de loup finira par t'avoir. ✓
 → p.37 : Visible ou invisible, je finirai par t'avoir, et tu paieras pour tout ça! ✓
 ...2... / 3

Figure 1 : Evaluation de français de Thomas, exercices 6 et 7 (positions 3 et 4)

Thomas fait 5 à cette évaluation (25/29 points). Au vu du niveau de ses compétences évaluées par ce test, il aurait pu avoir 6, soit 28/29 points.

Test de géographie :

Tableau 4 : Test significatif en géographie (SHS 21)

p. 2, ex. 2a	Situer des zones de culture sur la carte	Situe faux un emplacement	0.5 point	5
p. 2, ex. 2b	Définition	Métier d'élève	0.5 point	6
p. 3, ex. 3b	Identifier les étapes de production agricole	-	0.5 point	7
p. 3, ex. 5b		Métier d'élève	1 point	8

Thomas réussit parfaitement le premier exercice. Il doit ensuite, pour l'exercice 2a, situer des zones de culture sur une carte (position 5). L'enseignante remarque qu'il perd inutilement du temps à colorier la carte, ce qui n'est pas demandé. Elle doit le relancer pour qu'il puisse terminer son travail. Ensuite, Thomas situe au mauvais endroit une culture, ce qui lui vaut un demi-point en moins.

Dans l'exercice suivant (position 6), on peut trouver ci-dessous (figure 2) la réponse de Thomas qui, à mon avis, est correcte, puisqu'elle reprend ce qui est écrit dans le livre de l'élève (voir figure 3, j'ai mis en évidence les éléments de réponse). Néanmoins, l'enseignante lui enlève un demi-point.

Exercice 2.B. Complète ces phrases en t'aidant des mots ci-dessous :

terrains - bord - altitude - lac - plats - pentus - basse - haute - moyenne

- Les grandes cultures se trouvent sur des terrains plats ✓
 Les prairies se trouvent sur des terrains à moyenne altitude ✓
 Les vignes se trouvent sur des terrains pentus au bord du lac ✓
 ...6... / 7 pts

Figure 2 : Evaluation de géographie de Thomas, exercice 2.B (position 6)

Autour de leur exploitation on retrouve souvent des prairies pour que le bétail puisse paître. Ces exploitations se trouvent généralement à moyenne altitude, là où l'herbe se développe mieux que les céréales et où la pente empêche l'utilisation des grandes machines dont les agriculteurs se servent. Au-dessus de 1200 mètres, les pâturages ne peuvent être utilisés que l'été.

Figure 3 : Extrait du livre de géographie de l'élève, p. 7

Nous avons encore une preuve qu'il ne maîtrise pas son métier d'élève à l'exercice suivant, car il ne note pas les numéros dans les cases prévues à cet effet (sans conséquence sur les points). Puis il se trompe dans l'identification de la source de production et perd à nouveau un demi-point (position 7).

Enfin, dans l'exercice 5b (position 8), on peut voir la réponse de Thomas, qui est selon moi correcte, car elle reprend également ce qui est écrit dans le livre de l'élève (voir figure 5, j'ai mis en évidence les éléments de réponse). L'enseignante lui enlève un point.

Exercice 5. Réponds aux questions suivantes.

A. Voici 2 étapes de la production de la farine. Précise dans quels endroits se font ces 2 activités.

- Stocker et trier les grains → Centre collecteur ✓
- Moudre les grains → moulin ✓

B. Cite 2 éléments importants dans le choix de l'emplacement d'un centre collecteur.

- être accolé d'une route principale ✓
 - être accolé d'une gare ✓
- ...3... / 4 pts

Figure 4 : Evaluation de géographie de Thomas, exercice 5 (position 8)

le bâtiment B se trouve à côté de la gare et proche d'une route principale qui mène directement à l'autoroute => pratique pour livrer les céréales

Figure 5 : Corrigé fiches de l'élève FE_AM2-4

Thomas fait 5,5 à cette évaluation (27.5/30 points). Selon mon analyse, il aurait pu avoir 6, soit 29/30 points.

Test de mathématiques :

Tableau 5 : Test significatif en mathématiques (MSN 22) : numération

p. 1, ex. 2	Mettre des nombres dans l'ordre croissant	Métier d'élève	1 point	9
-------------	---	----------------	---------	---

Thomas fait 6 à cette évaluation avec 51/52 points (position 9). Le point perdu relève du métier d'élève : il copie et classe (correctement) deux fois le nombre 9043 (au lieu de 9034 et 9043), ce qui n'est pas possible selon la logique en vigueur dans les exercices scolaires. Il recopie aussi 9899 à la place de 9839, mais le classe correctement. Ceci est une preuve qu'il ne joue pas à un jeu didactique mais essaie de résoudre la tâche demandée.

Exercice 2.

a. Remets ces nombres dans l'ordre croissant.

~~9989~~ - ~~9043~~ - ~~9034~~ - ~~9348~~ - ~~8093~~ - ~~9839~~ - ~~8039~~ - ~~8934~~ - ~~9349~~ - ~~8943~~.

8039	8093	8934	8943	9043	9043	9348	9349	9839	9989
-----------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------	-----------------

Figure 6 : Evaluation de mathématiques de Thomas, exercice 2

Hervé

Hervé est un garçon de 13 ans et demi (8H) qui, selon son enseignante, « fonctionne bizarrement » : il est passionné d'informatique et a de grandes connaissances dans ce domaine, mais au niveau scolaire, en revanche, il n'investit que les sujets qui l'intéressent. Il ne maîtrise pas le métier d'élève et obtient de mauvaises notes à ses évaluations. Il semble ne pas comprendre les enjeux d'apprentissage. Son enseignante dit de lui : « plus il faut développer moins il développe alors est-ce que c'est du minimalisme ou est-ce qu'il comprend pas ou est-ce qu'il a pas l'imagination pour développer ça c'est difficile de savoir ». Elle ajoute : « il est lent à un point qu'il arrive jamais à terminer les exercices ». Elle estime aussi qu'il a de la peine à s'organiser. Elle relève des difficultés au niveau du comportement, au point qu'il ne peut pas participer aux travaux de groupes comme les autres élèves : « ça va pas avec lui parce que il va jamais faire, il va pas être collaborant (...) il va en faire qu'à sa tête ou alors il va pas répondre s'il y a des questions qu'ils doivent discuter ensemble ben il va pas donner son avis ou il va pas répondre aux questions, voilà donc ça ça marche jamais ». Du point de vue de l'enseignante, Hervé montre de grandes difficultés au niveau relationnel, ce qui lui fait penser à de l'autisme, en plus de son déficit d'attention. Le diagnostic de « surdoué » n'est pas posé mais suspecté par l'école et la famille (le grand frère est diagnostiqué « surdoué »). L'enseignante dit encore qu'il est maladroit dans ses interactions avec ses pairs et n'a pas de véritable ami : « ça me fait un peu mal au cœur c'est, il aime bien les autres (...), Hervé fait rire ces garçons mais en même temps ils l'aiment pas vraiment ». Elle se fait beaucoup de souci pour lui mais n'ose pas trop le coacher de peur de fausser le processus de sélection de la 8H. Au vu de ses résultats, il sera certainement orienté dans la voie la moins prestigieuse.

J'ai pu analyser un test de mathématiques pour lequel il a obtenu la note de 3 :

Tableau 6 : Evaluation sommative en mathématiques (MSN 21) : repérage dans le plan et dans l'espace

	Type de faute	Interprétation	Nombre de points perdus	Pos.
p. 1, ex. 1	Construire, dans le plan, un système d'axes orthonormés	-	6 points	10
p. 1, ex. 2	Compléter des coordonnées pour que les affirmations soient vraies	-	6 points	11
p. 2, ex. 3	Construire un système d'axes et y placer des points	Comptage, connaissance des figures géométriques, axes pas gradués Métier d'élève	14 points	12
p. 2, ex. 4	Déterminer les coordonnées des points placés dans un système d'axes en trois dimensions	Comptage	6 points	13

Dans les deux premiers exercices (position 10 et 11), Hervé ne répond rien. Il n'a donc aucun des points (2x6 points).

Dans le troisième exercice (position 12), il doit, comme dans le premier exercice, construire un système d'axes orthonormé. Alors que dans le premier exercice, les points sont placés et leurs coordonnées données, dans cet exercice seules les coordonnées sont données. Il faut observer, à l'aide de ces coordonnées, que les points se situent tous dans le premier quadrant pour ensuite positionner l'axe afin que chaque point s'insère dans le quadrillage à disposition. La figure 7 ci-dessous montre cet exercice. Les indications en bleu sont les corrections de l'élève.

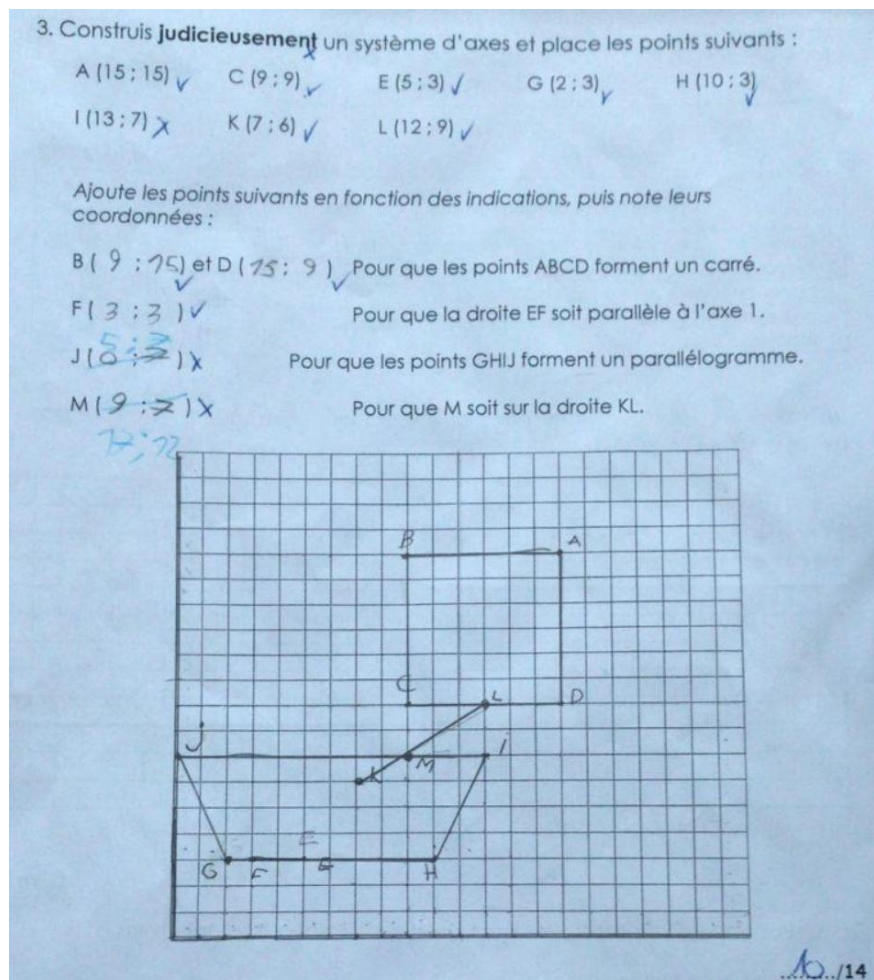


Figure 7 : Evaluation de mathématiques de Hervé, exercice 3 (position 12)

Hervé pose correctement son système d'axes (mais sans le graduer et sans nommer les axes, est-ce pour cette raison qu'il perd un point ?) Sur les huit points à positionner, sept sont justes et il fait une erreur de comptage sur un point. J'en déduis qu'il comprend bien le système d'axes orthonormés et les coordonnées. Il est étonnant de constater que Hervé réussit relativement bien cette tâche, alors que les connaissances mobilisées sont proches de celles du premier exercice qu'il n'a pourtant pas été capable de réussir. N'a-t-il pas compris la consigne ?

Dans le même exercice, il doit ensuite construire un parallélogramme pour définir un nouveau point, mais il se trompe et construit un trapèze. Enfin, la formulation de la dernière question prête à confusion : placer un point (M) pour qu'il « soit sur la droite KL ». L'expression « pour que M soit sur une droite passant par KL » aurait été plus accessible. En effet, il est impossible de placer un point sur le segment KL car il ne passe par aucune intersection du quadrillage permettant de placer un point M dont les coordonnées sont des nombres entiers. En revanche, sachant qu'une droite est par définition

illimitée, si on trace une droite passant par KL on trouvera des coordonnées composées d'entier au-delà de ces deux points. Hervé ne comprend certainement pas ce libellé et se trouve devant une tâche impossible à réaliser. Il s'agit, à mon avis, d'une erreur de compréhension de consigne liée au métier d'élève. Il obtient 10 points sur 14 à cet exercice.

La figure 8 ci-dessous montre le dernier exercice de l'évaluation. Les indications en bleu sont les corrections de l'élève. Cet exercice (position 13) utilise un système d'axes en trois dimensions. Hervé indique les coordonnées ou place les points correctement dans 6 cas sur 8, ce qui montre, selon moi, qu'il est capable de déterminer les coordonnées des points placés dans un système d'axes. Il perd 2 points à cet exercice.

En bleu : corrections de l'élève

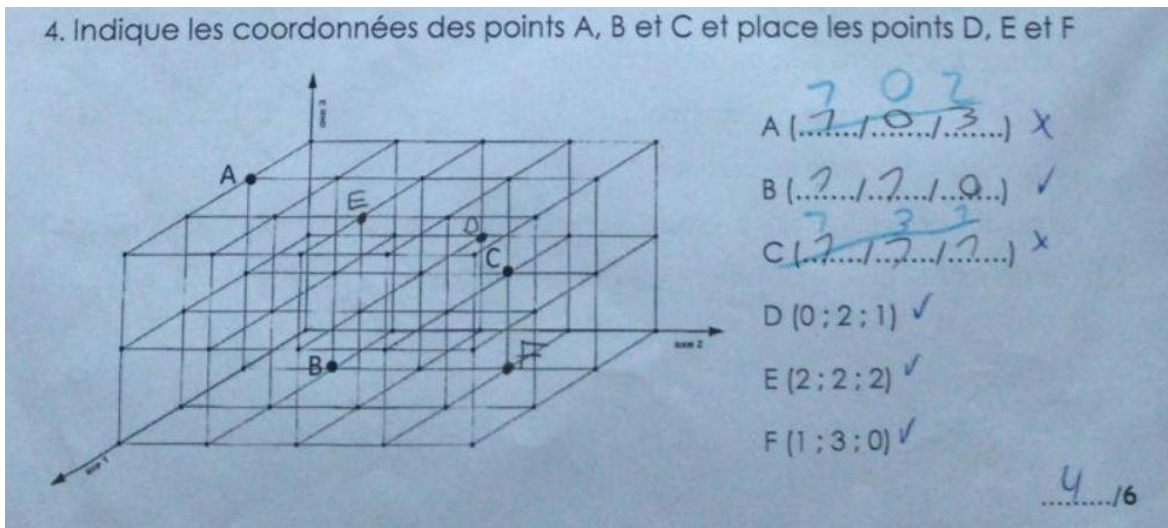


Figure 8 : Evaluation de mathématiques de Hervé, exercice 4 (position 13)

Hervé obtient la note de trois à cette évaluation (14/32 points), c'est-à-dire que les attentes fondamentales ne sont pas atteintes. Pourtant, si l'on reprend les objectifs cités en début d'évaluation, il devrait avoir une note suffisante. Même si des erreurs sont présentes, il est en effet capable de « construire, dans le plan, un système d'axes orthonormés » : cet objectif est évalué par le premier exercice, non réussi, mais le troisième exercice montre qu'il sait le faire. Il est également capable de « placer des points dans un système d'axes » (exercice 3) et de « déterminer les coordonnées des points placés dans un système d'axes » (exercice 4). En revanche, l'objectif « résoudre des problèmes en rapport avec le thème » (exercice 2) ne me paraît effectivement pas atteint.

L'analyse de ces documents évaluatifs montre que le sentiment des enseignantes de Thomas et de Hervé, à savoir que ces élèves « peuvent mieux faire », est fondé, car leurs résultats ne sont effectivement pas représentatifs de leurs connaissances. C'est essentiellement au niveau du métier d'élève qu'il faut en voir la cause. Ces deux garçons ne semblent en effet souvent pas comprendre les attentes implicites de leur enseignante, ce qui leur fait perdre des points. Cela a des conséquences particulièrement importantes pour Hervé, qui n'obtient pas une note satisfaisante à son test de géométrie, malgré un niveau de connaissances suffisant. Pour Thomas, de même que pour les huit autres élèves, le problème ne se pose pas, car ils ont de bons résultats, contrairement à ce qui est dit dans la fiche d'informations du CSPS : « Environ la moitié (des élèves HPI) rencontre des difficultés durant la scolarité et une part importante connaîtra dans son parcours une/des situation(s) d'échec scolaire » (Ayer, 2017, p. 7). L'hypothèse n'est pas vérifiable sur l'ensemble des élèves, parce que le problème des performances scolaires ne se présente pas. Toutefois, l'analyse d'une évaluation de Hervé rend visible la contradiction entre la sélection et le développement global de la personnalité.

La troisième hypothèse est maintenant l'occasion d'analyser plus en détails les tensions que vivent les enseignants.

8.3.3 Troisième hypothèse

Le récit des doutes, des tensions et des dilemmes des enseignants dans leurs pratiques évaluatives d'élèves « surdoués » est un moyen d'approcher et de décrire leur travail réel

Afin de répondre à cette hypothèse, j'ai répertorié les doutes, tensions et dilemmes recueillis dans les récits de chaque enseignant, ainsi que les réponses données pour s'accommoder de cette réalité (voir tableau 12). Ces tensions découlent des contradictions du système et le positionnement des enseignants laisse apparaître si c'est la sélection qui est privilégiée (en rouge dans le tableau) ou si, au contraire, c'est le développement global de la personnalité de l'enfant qui prime (en bleu dans le tableau).

Il faut souligner que ces tensions sont effectivement visibles dans les discours des enseignants, mais elles surviennent dans le quotidien de la classe et ne sont pas uniquement liées aux évaluations comme envisagé dans l'hypothèse.

8.3.3.1 Doutes, tensions et dilemmes des enseignants

Le récit de Norah est traversé de nombreux dilemmes, qu'elle règle dans la plupart des cas en privilégiant la sélection. Les travaux de groupes sont particulièrement révélateurs d'une tension importante : les enseignants sont en effet vivement encouragés à varier les modalités d'organisation de la tâche (en individuel, par deux, en groupe) dans un souci de différenciation pédagogique. Norah organise donc régulièrement des activités en petits groupes qui ne semblent pas adaptées au fonctionnement particulier de Hervé. Faut-il dans ce cas prendre en compte la différence de cet élève ou favoriser la logique collective ? L'enseignante tranche en faveur de la logique collective, mais cela lui pose des problèmes importants de gestion de classe.

Lorsqu'elle décrit Hervé : « on sait pas toujours si il fait n'importe quoi parce qu'il a pas compris, parce qu'il a pas écouté ou parce qu'il (...) est dans la préadolescence et pis qu'il veut se rebeller », Norah exprime ses doutes face à l'attitude inadéquate de Hervé en classe. Au niveau du discours, elle s'interroge sur les différentes explications possibles au comportement de cet élève et exprime sa crainte de le stigmatiser, mais elle réagit dans ses actes comme s'il manifestait de l'indiscipline.

La question du diagnostic la préoccupe beaucoup, d'autant plus qu'il permettrait de justifier un soutien pédagogique qu'elle juge nécessaire. Elle pense que le diagnostic éclairerait la situation, tout en hésitant à le demander aux parents, pourtant conciliants. Cette situation ambiguë lui permet de continuer de se poser des questions sur le fonctionnement de Hervé, sans se reprocher de ne pas prendre position, vu que tous les éléments ne sont pas à sa disposition.

Je sens chez Norah une tension entre l'injonction très forte d'autonomie prônée par l'institution et le besoin de l'élève, qui est visible lorsqu'elle dit : « j'essaie de pas non plus faire trop parce que, ben voilà il est quand même en classe régulière en 8H puis gentiment il doit trouver des stratégies, bon peut-être qu'il faudrait lui donner les stratégies mais on devrait aussi un peu plus les laisser se débrouiller de façon autonome ». Dans cette situation, Norah montre son hésitation en déclarant : « je contrôle *un peu* ». J'observe effectivement dans son discours que lorsqu'elle intervient pour aider Hervé dans son organisation, elle le fait de manière ambivalente, souvent un peu à contrecœur et sans pouvoir justifier ses choix, si ce n'est par le manque de temps.

Enfin, Norah se trouve en dissonance cognitive car les injonctions de sélection se font plus fortes en 8H, en raison du processus d'orientation de fin du cycle primaire. Cela conduit à une prise de distance avec l'institution qui est visible lorsqu'elle utilise la troisième personne du pluriel à la place du « nous » généralement utilisé : « je pense que c'est là qu'ils l'attendent ». Elle peut ainsi préserver sa cohérence personnelle. L'attribution des notes, déterminantes dans cette année scolaire d'orientation, participe du même processus. Dans cette situation, la sélection scolaire prend nettement le dessus sur le développement de l'enfant.

Magalie rencontre aussi des dilemmes qu'elle règle le plus souvent en favorisant le processus de sélection. Par exemple, elle gère les différences de rythmes au sein de la classe en prolongeant le

travail scolaire à l'aide de « fourres d'autonomie » qui contiennent les mêmes fiches pour tous les élèves. De même, elle laisse faire de mauvaises notes à Nasser et utilise ces résultats pour faire pression sur les parents qui n'entrent pas en matière sur les difficultés de comportement de leur fils. Cependant, ses réponses sont parfois plus ambiguës : à son avis, Charlotte et Manon bénéficieraient d'un travail plus compliqué et plus conséquent, afin d'« apprendre à apprendre » et d'éviter de se retrouver plus tard en difficultés, et elle regrette de ne pas pouvoir le leur offrir. J'observe ici un tiraillement entre sa responsabilité d'enseignante qui lui dicte d'être attentive à tous ses élèves et la réalité de sa classe qu'elle qualifie de difficile. Elle se justifie en arguant de problèmes d'organisation et d'une surcharge de travail, mais elle rationalise aussi en laissant beaucoup d'autonomie à Charlotte et Manon et en leur accordant une confiance qui peut surprendre. En effet, lorsque Charlotte qui, selon elle, « vit une situation familiale un peu plus difficile », « oublie » de faire un devoir, cela ne devient pas un problème, elle lui demande simplement de le faire pour la semaine suivante, sans en référer aux parents. Elle le dit clairement : « je m'inquiète un peu moins ». J'imagine que Nasser ne bénéficie pas du même traitement lorsqu'il ne fait pas ses devoirs. Je pense que ces deux écolières profitent du fait de vivre leur scolarité sans être constamment sous le regard de leur enseignante. Néanmoins, lorsque Magalie dit : « quand on a 20 élèves on n'arrive pas toujours à aller voir chez tout le monde », l'autonomie semble être, plus qu'une valeur, une nécessité.

Fabienne fait face à des difficultés importantes avec Thomas qui, je l'ai montré plus haut, ne maîtrise pas le métier d'élève. Elle résout parfois ses dilemmes en privilégiant la logique individuelle, comme par exemple lorsque le diagnostic posé lui permet de mieux comprendre son élève, de l'accepter tel qu'il est et donc de ne plus être irritée par sa personne. La pression de l'autonomie crée aussi des tensions chez elle, comme chez Norah. Fabienne se demande si elle a raison de coacher et de surveiller Thomas si intensivement : « c'est vrai que je le lâche pas tellement, (...), faut pas que ça l'empêche de devenir autonome non plus ». Elle juge cependant que le respect des codes (rangement, organisation, mise en page,..), c'est-à-dire ce que j'ai assimilé dans la recherche au métier d'élève, est plus important que l'autonomie. Elle privilégie de facto la logique de la sélection scolaire en cherchant à préparer son élève pour la suite de sa scolarité. Néanmoins, son accompagnement intensif de Thomas indique un souci du développement global de l'élève. Cet exemple montre que les stratégies mises en place par les enseignants héritent parfois de l'ambivalence du positionnement de l'enseignant face à son dilemme.

Philippe doit gérer l'hyperactivité de Loïc, ce qui le met parfois sous tension car il est moins disponible pour les autres élèves. Il réagit en privilégiant le développement global de Loïc, affirmant simplement qu'il consacre plus d'énergie pour cet élève parce qu'il en a besoin : « je dois mettre un peu plus d'énergie avec lui donc j'en ai moins pour les autres mais, mais non ça se passe bien ». Je suis surprise d'observer que cet enseignant, de même que Nadège et Magalie, ne semble pas à l'aise dans les moments d'entre-aide entre pairs, comme s'il délégait sa tâche à certains élèves, qu'il s'agisse d'élève « surdoué » qui aide un camarade (Amélie et Léa) ou, à l'inverse, d'un élève « surdoué » qui se fasse aider par un pair (Loïc). Philippe semble s'en excuser : « c'est pas le but non plus d'utiliser des élèves (...) pour faire notre travail », pourtant je pense qu'il s'agit d'une stratégie efficace, mais qui ne semble pas reconnue comme telle par les enseignants eux-mêmes.

Ces exemples montrent quelques-uns des dilemmes qui traversent les récits des enseignants qui doivent s'accommoder de la double mission de l'école. Les contradictions du système sont particulièrement visibles chez Norah. Elles se traduisent par une désolidarisation de l'institution. J'observe chez cette enseignante un découragement face au système et face à son élève, que je retrouve également lorsque Magalie parle de Nasser. En revanche, les récits de Philippe et de Nadège montrent peu de dilemmes. Ces enseignants semblent se faire moins de souci, ou en tout cas ne pas problématiser les élèves diagnostiqués ou considérés HPI, ce qui génère moins de tensions chez eux. Ils ne voient en effet pas ces écoliers comme une source de difficultés a priori. Les tensions vécues par les enseignants dépendent donc de leur perception d'une situation ou d'un élève comme potentiellement problématique. Cette perception est également en lien avec leurs représentations sur

les élèves « surdoués » en général et leur regard sur *les élèves de leur classe* qu'ils considèrent « surdoués ». Nous pouvons imaginer que ces représentations déterminent leur regard sur leur élève, mais qu'elles peuvent également être modifiées par celui-ci.

J'ai déjà abordé, dans la première hypothèse (tableau 11), les caractéristiques attribuées par les enseignants aux élèves considérés « surdoués » de leur classe, en lien avec les caractéristiques HPI relevées par le centre suisse de pédagogie spécialisée (Ayer, 2017). Il me semble donc important de me pencher maintenant sur les représentations de chaque enseignant interrogé et d'exposer plus en détails leur regard sur les élèves de leur classe.

8.3.3.2 Représentations des enseignants sur les élèves « surdoués » en général et regard sur les élèves de leur classe qu'ils considèrent « surdoués »

Selon Magalie, les élèves « surdoués » ont des compétences hors norme en français et en maths. Ils demandent souvent du travail supplémentaire, n'ont pas l'habitude d'apprendre, manquent de soin dans leurs travaux et s'ennuient rapidement. Ils présentent parfois aussi des troubles du comportement.

Magalie porte un regard bienveillant, intrigué, sur les élèves de sa classe qu'elle considère « surdoués » (Charlotte et Manon) : « c'est un peu le mystère finalement, c'est de se dire, ben comment ça se fait que ces deux enfants-là elles ont, elles sont HP et pis elles ont cette capacité finalement de, de faire comme les autres de, de se contenter de, ça je l'explique pas vraiment... » et admiratif : « chez elles c'est inné quoi, c'est... elles voient tout de suite le truc tu vois elles captent tout de suite ». Ce sont des élèves qu'elle qualifie de « faciles » et qui ne présentent pas toutes les caractéristiques négatives (ennui, manque de soin, besoin de travail supplémentaire, troubles du comportement) qu'elle associe pourtant aux élèves « surdoués ». Elle ne met néanmoins pas en doute le diagnostic posé par un psychologue.

Ses représentations sont remises en question par la présence de Léa, qui n'est pas diagnostiquée « surdouée ». Cette élève a effectivement des compétences hors-norme, mais uniquement en français. Magalie résout ce dilemme en la qualifiant de « HP en français ».

Il y a donc pour cette enseignante deux catégories d'élèves « surdoués », ceux qui ne posent pas de difficultés, comme Charlotte et Manon, et ceux qui demandent plus d'attention ou qui ont des troubles du comportement. Nasser semble appartenir à la deuxième catégorie. Dans un premier temps, Magalie ne m'a pas parlé de cet élève que j'avais remarqué dans sa classe. Elle restait centrée sur ses difficultés (en comparaison avec Charlotte et Manon) et ses troubles du comportement. Sa perception négative de cet élève me semble cependant essentiellement due à sa non-maîtrise du métier d'élève (propreté, soin, rangement, comportement). Elle admet pourtant en entretien des compétences en français au-dessus de la norme et finit par le qualifier, tout comme Léa, de « HP en français ». C'est pourtant un élève qui correspond bien à sa représentation initiale.

Fabienne a également une représentation de l'élève « surdoué » qui, parce qu'il s'ennuie à l'école, développe des troubles du comportement. Son élève ne correspond pas à cette image et le diagnostic l'a beaucoup surpris. Cet écolier l'a tout d'abord passablement agacée, puis une relation de confiance s'est installée : « je le connais mieux aussi maintenant et je m'y suis attachée comme à tous mes élèves ».

Selon Norah, ce sont des élèves qui ont souvent un domaine de prédilection dans lequel ils sont performants, qui sont compétents dans certaines branches et pas dans d'autres et qui intègrent les savoirs naturellement. Elle pense qu'on retrouve souvent cette caractéristique au sein d'une même fratrie. Norah ne comprend pas son élève : « il fonctionne un peu bizarrement » et évoque la piste de l'autisme. Elle pense qu'il n'obtient pas des résultats satisfaisants parce qu'il n'a pas envie et ne se donne pas de peine. Elle semble découragée et culpabilise de ne pas pouvoir faire plus pour lui par manque de temps, mais aussi parce que c'est une année d'orientation. Elle pense que son enseignement ne lui convient pas, qu'il aura peut-être de meilleurs résultats dans une autre classe :

« si tout à coup il a, je sais pas il a un prof qui a un enseignement qui lui convient super bien il aurait la possibilité de remonter ». Je sens qu'elle l'a « lâché », mais elle doit quand même le surveiller constamment.

Nadège estime que les enfants « surdoués » ont besoin d'être « nourris », sinon ils risquent de s'ennuyer. Elle pense que ce sont parfois des élèves qui ne savent pas apprendre. Elle évoque également une caractéristique familiale. En classe, elle ne fait pas de différence par rapport aux autres élèves et a les mêmes exigences, mais elle trouve que ce sont des enfants en quête de perfection, qui sont, selon ses propos, « un peu speed ».

Philippe laisse peu accès à ses représentations dans son récit. Il parle essentiellement de raisonnement différent. Il porte un regard bienveillant et indulgent sur Loïc et Ethan : « en gros ben c'est Loïc et puis il est agité comme ça euh, mais voilà c'est Loïc puis on fait avec ».

Maintenant que les représentations des enseignants sont posées, je m'interroge sur les liens entre leurs représentations sur les élèves « surdoués » en général, leur regard sur les élèves de leur classe qu'ils considèrent « surdoués » et les caractéristiques HPI décrite par le CSPS. Est-ce que ces trois éléments sont congruents ? C'est pour répondre à cette question que j'ai élaboré le tableau 13 (voir p. 50). On y retrouve la liste des caractéristiques HPI du tableau 11. Les initiales des élèves remplacent les croix, ce qui permet de savoir si l'enseignant utilise cette caractéristique, et pour quel élève. J'ai mis en évidence (jaune) les cases figurant les représentations des enseignants.

L'analyse du tableau me permet de faire les remarques suivantes au niveau des représentations :

- les enseignants disposent de peu de représentations sur le fonctionnement des enfants HPI en général et partagent peu de représentations avec la liste du CSPS (9/31) ;
- les représentations relèvent essentiellement des caractéristiques de rapidité du traitement de l'information ;
- les représentations ne mentionnent pas les aspects liés à la mémoire et à l'hyperesthésie.

Pour les remarques concernant le regard porté par les enseignants sur les élèves de leur classe qu'ils considèrent « surdoués », je laisse le lecteur se référer au chapitre traitant de la première hypothèse.

Les représentations des enseignants se situent essentiellement dans la thématique de la rapidité du traitement de l'information : « compréhension rapide et facile », « apprentissage de la lecture facile », « manque de méthode d'apprentissage », « connaissances poussées dans un ou plusieurs domaines ». J'observe que le manque de méthode d'apprentissage apparaît souvent dans le discours de Norah sur Hervé, mais qu'elle ne le reconnaît pas comme une spécificité de ces enfants. Nadège, par contre, parle du manque de méthode d'apprentissage dans ses représentations des élèves « surdoués » en général, mais ne l'attribue pas à ses deux élèves considérés HPI. Les particularités affectives, surtout l'ennui, sont ensuite mentionnées, mais ne sont pas toujours identifiées correctement comme je l'ai montré dans la première hypothèse. Les dyssynchronies sont souvent relevées, mais peu observées en classe. Seul Philippe parle de pensée divergente et aucun enseignant n'aborde le thème de la mémoire.

Magalie a la représentation la plus précise (elle mentionne 6 caractéristiques, les autres enseignants entre une et trois), mais elle semble déstabilisée par ce qu'elle vit en classe. En effet, Nasser et Léa correspondent bien à sa définition (troubles du comportement, ennui, manque de soin) mais ne sont pas diagnostiqués « surdoués ». A l'inverse, Charlotte et Manon ne présentent pas les difficultés évoquées, mais sont diagnostiquées « surdouées ». De même, le comportement de Hervé correspond à la représentation de Norah, mais sans diagnostic et Thomas ne correspond pas à la représentation de Fabienne, avec diagnostic. J'observe qu'on rencontre des indices de non-congruence entre représentations et diagnostic chez ces trois enseignantes.

De plus, au niveau des représentations ou des descriptions des élèves, je remarque que certaines caractéristiques ne sont jamais utilisées, soit qu'elles échappent à l'observation des enseignants, soit qu'elles ne se manifestent pas. Elles se situent au niveau de la mémoire (« absorbe beaucoup plus

d'informations et de manière rapide », du mode de pensée (« facilité à faire des généralisations et des associations d'idées »), de l'hyperesthésie (« hypersensibilité sensorielle »), des particularités affectives (« confusion et irritabilité en raison du « trop-plein » d'informations reçues ») et des dyssynchronies (« grande sensibilité souvent considérée comme un manque de maturité »).

Je constate que les enseignants ont peu de représentations sur les élèves « surdoués » en général et qu'elles ne correspondent que partiellement à la description qu'ils font des élèves de leur classe considérés « surdoués » et aux caractéristiques HPI de la liste du CSPS. De plus, et comme je l'ai démontré en discutant de la première hypothèse, les enseignants n'utilisent que certaines caractéristiques (moins de la moitié) de la liste HPI pour décrire les élèves de leur classe considérés « surdoués ». Enfin, les élèves diagnostiqués HPI ne correspondent pas plus aux caractéristiques HPI selon la liste du CSPS que les élèves non diagnostiqués mais considérés HPI par leur enseignant.

Si les représentations, le regard et les caractéristiques HPI ne correspondent pas et si, chez certains enseignants, il n'y a pas de congruence entre leur regard et le diagnostic, sur quels éléments peuvent donc s'appuyer les enseignants et quelles stratégies développent-ils pour gérer les difficultés rencontrées en classe ?

8.3.3.3 Difficultés perçues sur le terrain et stratégies mises en œuvre par les enseignants

J'ai élaboré le tableau 7 afin de mettre en parallèle les difficultés rencontrées sur le terrain et les stratégies utilisées par les enseignants. J'identifie six catégories de difficultés : gestion du rythme, de l'organisation, des relations entre pairs, du comportement, de la motivation et des compétences.

Tableau 7 : Difficultés rencontrées par les enseignants sur le terrain et stratégies utilisées pour y répondre

	Difficultés rencontrées	Stratégies utilisées
Fabienne	Gestion du rythme : lenteur	Coaching de l'enseignant, surveillance
	Gestion de l'organisation : rangement, préparation des affaires, transitions, consignes	Coaching intensif de l'enseignant, surveillance Répétition individuelle des consignes
	Gestion de la motivation	Coaching de l'enseignant, encouragements
	Gestion des relations entre pairs (Thomas)	Regard bienveillant quand il fait des bêtises avec ses camarades
Norah	Gestion du rythme : lenteur	Coaching de l'enseignant, surveillance Diminution de la quantité d'exercices en supprimant les plus difficiles
	Gestion de l'organisation : rangement, préparation des affaires, transitions, consignes, devoirs non faits	Répétition individuelle des consignes Coaching léger de l'enseignant, surveillance
	Gestion du comportement : gym, travaux de groupes,...	Coaching de l'enseignant, surveillance Place dans la classe ou dans les groupes Coaching par un pair
	Gestion de la motivation	-
	Gestion des relations entre pairs (Hervé)	Surveillance
Magalie	Gestion du rythme : rapidité (Léa) ou lenteur (Charlotte, Manon)	Pour les élèves rapides : Fiches supplémentaires (type scolaire) Aider un camarade Pas besoin d'écouter les explications si c'est compris
	Gestion de l'organisation : rangement (Nasser), devoirs non faits (Charlotte)	Devoirs non faits : marge de manœuvre accordée à l'élève

	Gestion du comportement : opposition, agitation,... (Nasser, Léa)	Aides extérieures (enseignant spécialisé, psychologue). Travail supplémentaire pour occuper l'élève
	Gestion des compétences : élèves déjà lecteurs en 3H (Léa, Charlotte, Manon), très compétents en français mais pas en maths (Léa, Nasser)	Faire le programme de l'année suivante dans une branche (si classe multi-niveaux) Pas besoin d'écouter les explications si c'est compris
Philippe	Gestion du rythme : lenteur (Loïc)	Coaching de l'enseignant, surveillance Coaching par un pair Diminution de la quantité d'exercices répétitifs, en passant plus rapidement à des exercices complexes
	Gestion de l'organisation : rangement, préparation des affaires, transitions, consignes, devoirs non faits (Loïc)	Répétition individuelle des consignes Photo de l'agenda et envoi aux parents
	Gestion du comportement : hyperactivité (Loïc), agitation (Ethan)	Coaching de l'enseignant, surveillance Coaching par un pair Approche systémique
	Gestion des relations entre pairs (Ethan, Loïc)	Coaching de l'enseignant
Nadège	Gestion du rythme : rapidité	Activités autres que scolaires (jeux de société, jeux sur l'ordinateur, énigmes,...) Aider un camarade Pas besoin d'écouter les explications si c'est compris
	Gestion des compétences	Pas besoin d'écouter les explications si c'est compris

Je remarque que tous les enseignants interrogés font face à des différences importantes au niveau du rythme d'apprentissage au sein de leur classe : certains élèves travaillent lentement (Thomas, Hervé, Charlotte, Manon, Loïc) et d'autres plus rapidement que la moyenne (Léa, Nasser, Amélie, Paul). La gestion du rythme peut être vécue comme une difficulté par les enseignants. Ce n'est pas le cas de Nadège, qui utilise la même stratégie pour tous ses élèves. Lorsqu'ils ont terminé leur travail, elle estime que les objectifs sont atteints. Elle leur propose alors des activités non-scolaires, à choix, comme par exemple des jeux de société, des jeux sur l'ordinateur ou des énigmes. Magalie utilise une autre méthode pour ses élèves rapides : elle a mis en place une « fourre d'autonomie », composée de fiches scolaires identiques pour tous les élèves. Ce système la satisfait et fonctionne apparemment bien pour la majorité des élèves, sauf pour Charlotte et Manon dont le rythme de travail est trop lent. On peut constater en effet que la lenteur semble plus problématique à gérer. La plupart des enseignants prend beaucoup d'énergie à surveiller et accompagner les élèves dont le rythme est plus lent (Fabienne, Norah, Philippe). Enfin, Norah et Philippe proposent aussi de diminuer la quantité d'exercices, mais pour la première il s'agit de supprimer les exercices les plus faciles, alors que Philippe supprime au contraire ceux qui sont les plus difficiles.

Les enseignants sont aussi confrontés à des problèmes de gestion de l'organisation : rangements, préparation des affaires, consignes, devoirs non-faits,... Ils ne vivent cependant pas tous avec la même intensité ce défi. Cela semble une compétence extrêmement importante pour Fabienne, dont les élèves doivent s'adapter à ses exigences de propreté, d'ordre et d'organisation. Fabienne estime que Thomas présente de grandes difficultés d'organisation et elle est, selon ses mots, « sans cesse sur son dos » pour le coacher et le surveiller. Ce regard constant sur l'élève peut être une manière de l'évaluer

sans cesse, dans sa différence vécue comme écart à la norme, mais il peut aussi être un regard bienveillant, qui le « tient » et le sécurise. En effet, Fabienne montre, par ses paroles, son souci pour Thomas au moment des évaluations : « je lui mets un coup de stress et tout, je l’encourage, je le booste ».

Norah, qui surveille aussi beaucoup Hervé, mais plutôt en raison de son comportement perturbateur, est plus hésitante dans sa réponse à cette difficulté d’organisation : alors que Fabienne opte pour un contrôle systématique, elle a le souci de répéter les consignes pour Hervé, mais vérifie à l’occasion, quand elle en a le temps, qu’il les ait bien comprises. Philippe a trouvé une solution pragmatique pour pallier le manque d’organisation de Loïc : il photographie deux fois par semaine l’agenda de son élève pour l’envoyer aux parents. Ainsi Loïc ne se retrouve plus avec des devoirs non-faits et il a préparé ses évaluations. Je constate ici une approche inclusive de cet enseignant qui, en réduisant les obstacles à l’apprentissage de Loïc, se simplifie la vie, ainsi que celle de Loïc et de ses parents.

La gestion du comportement mobilise trois enseignants, Norah (Hervé), Magalie (Nasser, Léa) et Philippe (Loïc, Ethan) qui y répondent avant tout par une surveillance accrue de ces élèves. Norah et Philippe sollicitent parfois un camarade pour coacher Hervé et Loïc, ce qui semble efficace. Il est à souligner que Philippe explique l’agitation de Loïc et de Ethan comme une particularité d’enfants différents et ne l’assimile pas à de l’indiscipline. Cela est certainement une conséquence du diagnostic d’hyperactivité de Loïc, mais ce regard centré sur la personne lui permet de ne pas vivre cette agitation comme un problème. Ceci est bien visible quand Philippe parle de Loïc : « en gros ben c’est Loïc et puis il est agité comme ça euh, mais voilà c’est Loïc puis on fait avec ».

Les enseignants relèvent également, pour certains élèves (Thomas, Hervé, Ethan, Loïc), des difficultés dans les relations entre pairs. Cette dimension préoccupe particulièrement Norah, qui semble démunie pour aider Hervé dans ses relations avec ses camarades.

Enfin, et dans une moindre mesure, les enseignants rencontrent des difficultés de gestion de la motivation et de gestion des compétences. Selon leurs enseignantes, le manque de motivation est une composante importante des difficultés de Thomas et surtout de Hervé. Lorsque Norah dit, parlant d’Hervé : « puis il a rien préparé, en tout cas moi j’ai eu l’impression qu’il a rien préparé et puis il a eu une note, je sais plus qu’est-ce qu’il a eu un 4 peut-être vraiment juste suffisant et il a été super déçu », je constate que cet élève semble ne pas savoir comment répondre aux attentes de son enseignante et donner peu de sens aux apprentissages scolaires. Magalie et Nadège gèrent avec bon sens les différences de compétences : les élèves qui ont compris les consignes ou la notion exposée n’ont pas besoin d’écouter les explications de l’enseignante.

Tableau 8: Récapitulatif des difficultés rencontrées par les enseignants et fréquence

Difficultés rencontrées	Nombre d’enseignants concernés
Gestion du rythme	5
Gestion de l’organisation	4
Gestion des relations entre pairs	3
Gestion du comportement	3
Gestion de la motivation	2
Gestion des compétences	2

Le tableau 8 synthétise les difficultés rencontrées par les enseignants, par ordre d’importance. Comme nous l’avons vu, la gestion du rythme touche tous les enseignants interrogés. J’ai construit la figure 9 afin d’analyser plus particulièrement cette difficulté. Plusieurs paramètres sont pris en compte : les discours sur les HPI, la pratique du diagnostic et les difficultés et aménagements en classe.

Deux axes traversent ce carré. Le premier axe représente la pratique du diagnostic, avec les élèves non diagnostiqués à gauche et les élèves diagnostiqués HPI à droite. La pratique du diagnostic dépend du psychologue scolaire. Le deuxième axe représente le rythme de travail, allant de trop rapide (en haut) à trop lent (en bas).

Les élèves considérés HPI et qualifiés de trop rapides par les enseignants correspondent aux représentations des cinq enseignants et aux représentations de référence, selon la liste du CSPS. C'est pour cette raison que j'ai placé dans la partie supérieure du carré (quadrants I et II) les discours sur les HPI.

A l'inverse, dans la partie inférieure du carré (quadrants III et IV), je situe les difficultés perçues et les stratégies utilisées par les enseignants, qui se retrouvent fréquemment en difficultés, selon leurs récits, dans la gestion des élèves trop lents

J'ai ensuite placé les élèves, en fonction des paramètres du diagnostic et de la rapidité ou la lenteur. Par exemple, Paul et Ethan sont des élèves qualifiés de rapides par leur enseignant et bénéficiant d'un diagnostic HPI, alors que, à l'opposé du carré, Loïc et Hervé sont des élèves non-diagnostiqués, qualifiés de trop lents par leur enseignant.

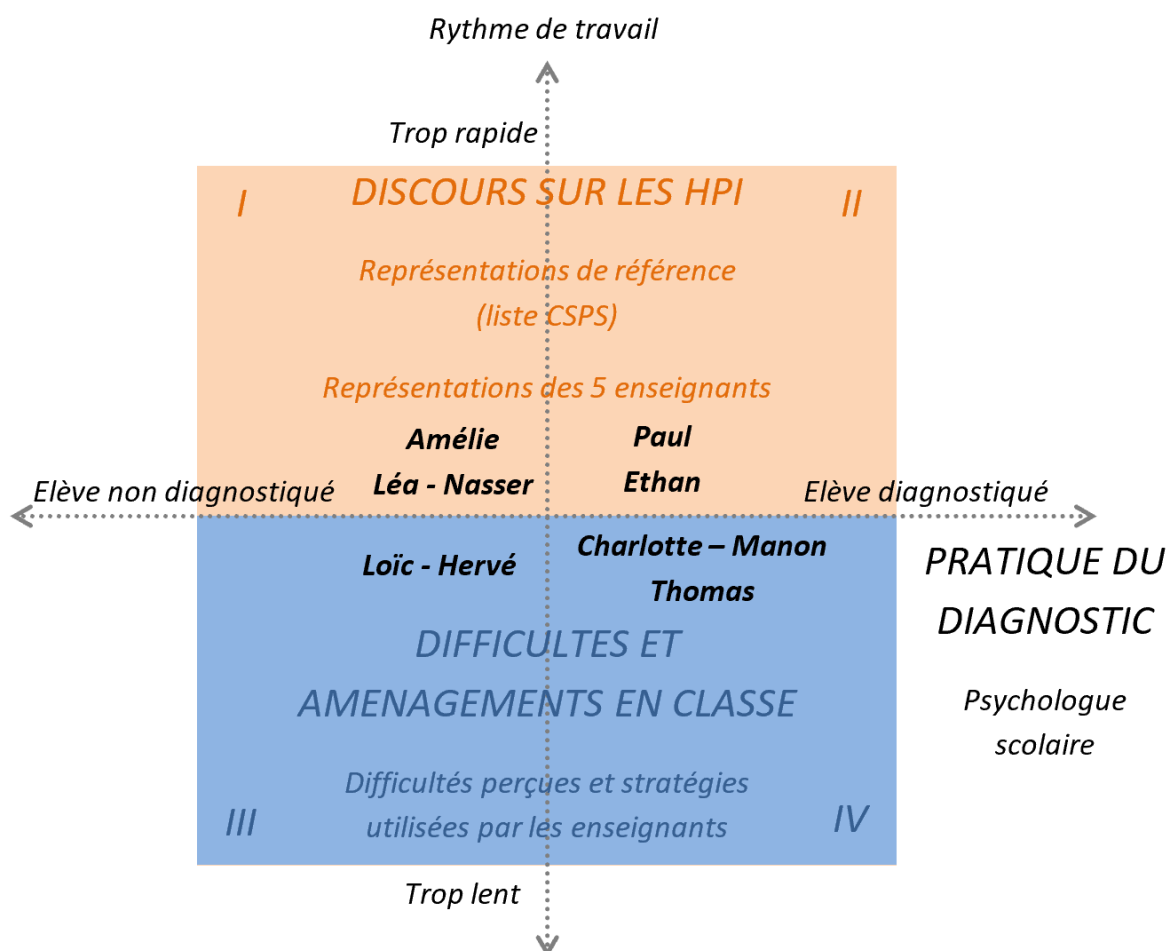


Figure 9 : Cohérence des représentations quant au rythme

L'analyse de cette figure me permet de faire les remarques suivantes quant à la gestion du rythme :

- seule la moitié des élèves considérés HPI correspond aux représentations de rapidité de cette catégorie, il n'y a donc pas de congruence entre les représentations et les difficultés ;

- parmi ces cinq élèves, deux élèves seulement sont diagnostiqués HPI, il n’y a donc pas de congruence entre le diagnostic et les représentations;
- trois élèves diagnostiqués se trouvent dans la zone des élèves trop lents, il n’y a donc pas de congruence entre le diagnostic et les difficultés ;
- les élèves diagnostiqués et non-diagnostiqués se distribuent de manière égale entre élèves rapides et élèves lents, il n’y a donc pas de congruence entre les élèves diagnostiqués HPI et les élèves perçus comme tels par les enseignants.

Si je regarde en particulier les quatre élèves de Magalie, je constate que le rythme de travail de Léa et de Nasser, qui ne sont pas diagnostiqués, correspond aux représentations de leur enseignante, alors que celui de Charlotte et de Manon, pourtant diagnostiquées HPI, ne correspond pas à ses représentations. Je peux faire la même observation pour les deux élèves de Philippe. Ce constat me permet de montrer que parfois, la non-congruence entre représentations et diagnostic apparaît aussi du point de vue d’un même enseignant.

Il serait intéressant d’analyser de la sorte les autres difficultés rencontrées par les enseignants afin de vérifier si elles cristallisent autant de paramètres non-congruents que la gestion du rythme de travail. Cette figure permet de constater que pour un certain nombre d’élèves, la catégorie HPI est utilisée pour expliquer les problèmes de gestion du rythme.

8.3.3.4 *Egalité de traitement et différenciation*

Ce chapitre m’oblige à revenir un peu en arrière, au moment des doutes, tensions et dilemmes des enseignants. J’ai montré alors que les réponses apportées par les enseignants aux difficultés rencontrées sur le terrain varient en fonction de la perception qu’ils ont d’une situation comme problématique ou pas. Par exemple, l’hyperactivité de Loïc n’est pas un problème pour Philippe, mais l’agitation de Nasser perturbe la classe de Magalie. De même, la distraction et le manque de rangement sont souvent perçus comme de la désobéissance. Le mode de gestion de la classe semble dépendre de cette perception et entretenir les difficultés dans une logique circulaire. En effet, lorsque les enseignants privilégient un mode égalitaire de l’ordre du « tous ensemble la même chose », ils créent des tensions supplémentaires qui alimentent la situation problématique. A l’inverse, la différenciation pédagogique (ou flexibilité pédagogique) « en fonction des besoins de chacun » permet d’apaiser les tensions.

Pour clarifier cette question, je dois me référer au concept de différenciation pédagogique. Selon Prud’homme, Dolbec & Guay (2011), « la différenciation s’apparente à un modèle de pratique enseignante centrée sur la diversité, conçue et comprise comme une manifestation située, dynamique et légitime de l’unicité de l’élève » (p. 169).

Je propose de relever dans le tableau 9 les pratiques s’apparentant plutôt à une égalité de traitement et plutôt à la différenciation à partir du discours des enseignants.

La notion d’égalité de traitement transparaît au cours des entretiens et plus particulièrement lorsqu’on aborde les évaluations. Il est clair pour les enseignants qu’il n’est pas question de modifier les conditions d’évaluation (consignes, temps à disposition, barème) pour un élève sans dispositif officiel (aménagements). Fabienne reconnaît cependant qu’au cours de la passation, elle est attentive au travail de Thomas et le motive pour qu’il finisse à temps. L’accompagnement intensif qu’elle lui accorde se justifie ici par le besoin de l’élève. L’égalité de traitement n’est pas réservée aux évaluations, mais appliquée aussi dans le travail quotidien de la classe. Les formules « c’est pour tout le monde pareil » et « il doit prendre le rythme » surgissent régulièrement dans les discours. Lorsque Norah affirme : « lui ce serait l’informatique, une autre ce serait l’équitation euh, tu vois enfin, t’en finis plus » ou « ce serait super de reprendre avec chacun quand il a pas compris quelque chose mais (...) t’en finis plus en fait, c’est un peu ça le problème », je remarque qu’elle ne s’autorise pas la différenciation par crainte de devoir entrer en matière pour tous ses élèves et augmenter ainsi sa charge de travail. Elle craint de fausser le processus d’orientation pour le degré suivant. J’observe

qu'elle se justifie alors par l'égalité de traitement et son manque d'expérience quand elle dit : « parce que j'ai pas non plus des années et des années d'expérience, peut-être qu'un prof qui a plus d'expérience il va plus se permettre de dire ben lui il a le potentiel alors je t'évalue un peu différemment pour qu'il puisse aller dans une autre branche au secondaire, moi (...) j'ai pas assez confiance ». Comme elle considère que Hervé est lent et qu'il ne termine de toute manière pas son travail, elle diminue la quantité d'exercices en supprimant les plus compliqués, peut-être aussi les plus motivants pour un élève qui, selon elle, n'a « pas besoin de faire beaucoup d'exercices pour avoir compris ». La diminution d'exercices n'est peut-être dans ce cas pas une vraie différenciation, mais plutôt une solution qui soulage l'enseignante.

Les « fourres d'autonomie » proposées par Magalie pour occuper les écoliers qui ont terminé leur travail sont aussi dans une logique d'égalité de traitement. On peut se demander quelle motivation peut trouver un élève, de surcroît un élève considéré « surdoué », à remplir des fiches similaires à celles qu'il vient de faire et à exercer une nouvelle fois des compétences acquises. Charlotte et Manon n'ont donc aucun intérêt à travailler plus rapidement.

Le tableau 9 permet de constater que Nadège, Philippe et Fabienne tendent vers des pratiques relevant de la différenciation alors que Norah privilégie l'égalité de traitement. Magalie use des deux pratiques. Il est parfois difficile de trancher si une action relève d'une catégorie ou d'une autre. En effet, l'indulgence et la bienveillance face à un élève qui rêve ou qui oublie de faire ses devoirs semblent à première vue de la différenciation, mais quand elles ne s'appliquent qu'aux élèves brillants, il ne s'agit pas de répondre au besoin de l'enfant mais plutôt au confort de l'adulte. Il en va de même pour la suppression des exercices les plus difficiles, comme évoqué plus haut.

Tableau 9 : Pratiques relevant de l'égalité de traitement ou de la différenciation

	Egalité de traitement (logique collective)	Equité – Différenciation (logique individuelle)
Fabienne	Même quantité de temps pour tous les élèves lors des évaluations	Régulation de l'enseignante pendant les évaluations
		Plus de temps pour l'élève « surdoué » en classe
Norah	Même quantité de temps pour tous les élèves lors des évaluations et en classe	Diminution de la quantité d'exercices en supprimant les plus difficiles
	Peu de coaching pour ne pas faire de différences avec les autres et préparer l'élève au cycle suivant	
	Pas de possibilité d'adapter pour tous les élèves, donc aucune adaptation sans diagnostic	
Magalie	Même fourre d'autonomie (fiches supplémentaires) pour tous les élèves Même travail pour tous	Indulgence et bienveillance face à un élève brillant qui rêve ou qui oublie de faire ses devoirs
	Même manière de noter les évaluations pour tous les élèves	Possibilité de commencer les exercices sans attendre l'explication de l'enseignante
		Possibilité de suivre le programme d'un degré plus élevé dans une discipline (Léa)

Philippe	Même manière de noter les évaluations pour tous les élèves	Plus de temps pour l'élève « surdoué » en classe
		Indulgence et bienveillance face à un élève qui est agité
		Diminution de la quantité d'exercices répétitifs, en passant plus rapidement à des exercices complexes
Nadège		Possibilité de commencer les exercices sans attendre l'explication de l'enseignante
		Activités autres que du travail scolaire, à choix
		Plus de temps consacré aux élèves en difficulté

Comme nous l'avons vu plus haut, les doutes, tensions et dilemmes des enseignants ont des incidences sur leurs pratiques pédagogiques, et l'inverse. Le positionnement des enseignants laisse apparaître si c'est la sélection ou le développement global de la personnalité de l'enfant qui est privilégié. Le tableau 9 me permet d'observer que lorsque la sélection est un moyen de régler leurs dilemmes, les enseignants privilégient l'égalité de traitement. En revanche, lorsque la résolution de leurs dilemmes est justifiée par le développement global de l'enfant, les enseignants favorisent la différenciation pédagogique. Les enseignants se situent sur un continuum entre ces deux pôles, Norah étant la plus proche de l'égalité de traitement et Nadège la plus proche de la différenciation.

Les pratiques des enseignants, entre égalité de traitement et différenciation, dépendent de leur perception d'une situation comme potentiellement problématique. Cette perception est également en lien avec leurs représentations sur *les* élèves « surdoués » et leur regard sur les élèves de *leur* classe considérés « surdoués » qui, comme je l'ai montré précédemment, ne sont pas complètement congruents.

8.3.3.5 Fonctions du diagnostic

Ma recherche arrive à un stade où je ne peux plus éviter la question de l'utilité du diagnostic. J'ai montré dans la première hypothèse que la catégorie HPI permet aux enseignants d'expliquer les difficultés de certains écoliers au niveau du métier d'élève. Elle est aussi utilisée pour justifier les problèmes rencontrés par les enseignants dans leur pratique, comme par exemple la gestion du rythme de travail. Je pense que la catégorie HPI est également une protection de l'enseignant contre la culpabilité et le désarroi face à un écolier qui ne correspond pas à son image classique du bon élève. Je vais maintenant chercher la fonction du diagnostic dans les discours des enseignants.

Pour les enseignants, de manière générale, l'utilité d'un diagnostic est essentiellement liée à la possibilité d'offrir un soutien pédagogique ou la participation à des cours spéciaux (cours du mercredi). Les enseignants qui voient leur élève « surdoué » comme un problème en classe se sentent « soulagé », selon Magalie, ou « soutenu », selon Norah, par ces mesures d'externalisation. Une part de leur responsabilité est ainsi reportée sur l'enseignant spécialisé et sur l'élève. Ce phénomène est bien visible chez Norah dont l'élève considéré « surdoué », en difficultés, la met face aux mécanismes injustes de la sélection auxquels elle participe.

Chez Magalie, le diagnostic a plusieurs fonctions, parfois ambiguës. Lorsqu'elle affirme, en parlant de Manon : « c'est vrai que ben je m'inquiète un peu moins », le diagnostic permet de ne pas se faire du souci pour cette élève. Mais il remet aussi en question sa gestion de l'hétérogénéité des rythmes de travail à l'aide de la fourre d'autonomie lorsqu'elle explique : « des fois j'aimerais pouvoir leur donner

plus difficile, mais du coup, c'est vrai, alors peut-être qu'il faudrait travailler différemment avec, c'est-à-dire que je devrais carrément leur donner directement autre chose ». Le non-diagnostic de Nasser accentue sa vision problématique de cet élève et de sa situation familiale. Magalie a en effet le sentiment d'avoir été trompée quand elle dit : « la maman me l'a vendu comme HP ». Le diagnostic permet enfin d'être attentive à ce que ces élèves ne s'ennuient pas, ce qui se retrouve également chez Nadège qui dit : « c'est bien de savoir que cet enfant-là a besoin d'être nourri, en classe, pas qu'il s'ennuie ».

Le diagnostic permet de dédouaner Fabienne en améliorant sa relation avec Thomas : elle comprend ainsi mieux ses difficultés et n'a plus besoin de se fâcher avec lui. En effet, s'il ne réussit pas, ce n'est pas parce que son enseignement n'est pas adéquat, mais en raison de son trouble.

Enfin, le diagnostic importe peu à Philippe. Il a l'habitude de s'adapter à chaque élève, quelles que soient ses difficultés, ce qu'il exprime ainsi : « un élève qui a des difficultés (...) qu'il soit, hyperactif qu'on sache ou pas, qu'il soit HP qu'on sache ou pas, on va faire en sorte pour que, qu'il arrive à travailler dans les meilleures conditions et puis euh, faire les adaptations qu'on peut sans avoir des diagnostics ». Pour Nadège également, le diagnostic est peu utile, mais il permet d'être attentive à ce que l'enfant ne s'ennuie pas.

En résumé, j'observe que Magalie, Norah et Fabienne estiment que le diagnostic leur est utile, même si, comme nous l'avons vu plus haut, il semble parfois ajouter de la confusion chez Magalie et Norah. Nadège et Philippe n'ont pas besoin d'être rassurés par un diagnostic, comme l'illustre Nadège : « mais c'est vrai que j'ai pas eu énormément de HP dans mes années, j'trouve pas, ou si ça en était, je sais pas, en tout cas ils m'ont jamais posé problème ».

8.3.3.6 Posture

J'ai construit le tableau 10 afin d'avoir une vue d'ensemble des différents points traités dans cette hypothèse et tenter d'en faire une synthèse. J'y ai mis les éléments qui ressortent de cette recherche et qui me paraissent significatifs.

Deux groupes d'enseignants semblent se dessiner à l'issue de l'analyse de cette troisième hypothèse : d'une part, un groupe de jeunes enseignants (Norah, Fabienne et Magalie, considérée comme jeune car elle n'a l'expérience de ce degré que depuis 4 ans) et d'autre part, un groupe d'enseignants expérimentés (Philippe et Nadège).

Tableau 10 : Synthèse des résultats concernant les enseignants

	Norah	Magalie	Fabienne	Philippe	Nadège
Années d'enseignement	7 ans	23 ans, dont 4 dans ce degré	5 ans	18 ans	20 ans
Nbre de dilemmes	20	9	2	2	1
Sélection/dév. global de l'enfant	Sélection	Sélection	Pas tranché	Dév. global de l'enfant	Dév. global de l'enfant
Égalité/différenciation	Égalité	Pas tranché	Différenciation	Différenciation	Différenciation
Perception de la situation	Problématique	Problématique	Problématique	Normale	Normale
Diagnostic	Utile	Utile	Utile	Peu utile	Peu utile

Philippe et Nadège se démarquent des autres enseignants car ils sont les seuls pour qui le diagnostic n'est pas utile, qui ne perçoivent pas les élèves ou les situations comme a priori problématiques et qui privilégient le développement global de la personnalité de l'enfant pour résoudre leurs tensions. Ils en ont peu de dilemmes.

J'ai montré plus haut que ces deux enseignants semblent se faire moins de soucis que leurs collègues. Ils ne considèrent pas les élèves HPI d'emblée comme une source de problèmes, ce qui se traduit par moins de dilemmes dans leur récit. Ils rencontrent les mêmes difficultés que les autres enseignants, mais ont tendance à privilégier le développement global de l'enfant et pratiquer la différenciation pédagogique. L'inverse est aussi valable, car il s'agit ici d'une logique circulaire : le fait de différencier son enseignement favorise le développement global de l'enfant et si l'élève n'est pas considéré comme un problème, l'enseignant se fait moins de souci et rencontre moins de dilemmes.

Philippe et Nadège sont capables de prendre le recul nécessaire pour évaluer et ajuster leurs actes pédagogiques, sans pour autant remettre en question leur enseignement. Ce savoir-faire nécessite d'avoir une posture. Les trois autres enseignants, moins expérimentés, semblent en revanche être en recherche de posture.

J'analyse comme l'expression de cette recherche de posture les nombreux dilemmes qui traversent le récit de Norah. Elle résout ses tensions en privilégiant la sélection et l'égalité de traitement, ce qui a pour effet de limiter la différenciation pédagogique et de rendre encore plus visibles les particularités de Hervé. Cette jeune enseignante se trouve démunie face à un élève différent qui perturbe son organisation du travail. Il est vrai qu'elle est mise dans une situation insupportable car elle participe à un processus de sélection auquel elle n'adhère pas entièrement. C'est certainement pour cette raison qu'elle a beaucoup de dilemmes et peine à trouver une posture.

Magalie, qui pratique pourtant depuis de nombreuses années, semble déstabilisée parce qu'elle a peu d'expérience dans ce degré (4 ans). Cela est visible dans le nombre élevé de dilemmes qu'elle rencontre, mais également dans son rapport à la temporalité. Elle a en effet tendance à se projeter dans un futur souvent menaçant. Par exemple, lorsqu'elle affirme : « la peur c'est qu'elles décrochent après » ou : « mon souci aussi de me dire, j'aurais pas tout d'un coup envie que ça tourne », je l'analyse comme l'expression de son souci pour plus tard, comme si elle ne travaille pas avec ses élèves, pourtant brillantes, en fonction de maintenant et du plan d'étude, mais de ce dont elles auront besoin dans les degrés supérieurs. J'observe la même anticipation d'éventuelles difficultés chez Norah lorsqu'elle dit : « je pense qu'il risque d'avoir des difficultés encore par la suite » et chez Fabienne : « j'aime savoir que j'ai tout fait pour qu'ils soient prêts pour cette 7ème ». Je constate, par contre, que Nadège et Philippe s'inscrivent dans « l'ici et maintenant ».

J'ai déjà relevé que le diagnostic est jugé utile par les enseignants dont la posture n'est pas trouvée, voire peut même parfois semer le trouble. Lorsque Fabienne dit, au sujet du diagnostic de Thomas : « peut-être que ça m'a permis de mieux accepter (...) du coup je comprends, ça donne une explication à tout ce côté de l'enfant qui est complètement à la rue », je pense qu'elle est la seule enseignante de cette recherche pour qui le diagnostic est réellement utile, car il lui permet de soigner la relation avec son élève.

Fabienne, de même que Philippe et Nadège, rencontre peu de dilemmes. Elle n'a néanmoins pas complètement trouvé sa posture, elle navigue entre sélection et développement global de l'enfant. Elle perçoit les particularités de Thomas comme problématiques, mais elle choisit de soutenir cet élève dans les difficultés qu'il rencontre face à son organisation du travail, en tendant vers une différenciation de ses pratiques.

L'analyse des récits des enseignants me permet d'affirmer que les difficultés d'adaptation scolaire que rencontrent les élèves « surdoués » dépendent avant tout de la posture de l'enseignant et de sa gestion de l'hétérogénéité de la classe. Le récit de leurs doutes, tensions et dilemmes, dans leurs pratiques évaluatives d'élèves « surdoués » et dans le quotidien de la classe, a permis d'approcher et de décrire leur travail réel.

9 Conclusion

9.1 Principaux résultats

Comment agissent et réagissent les enseignants dans les moments où les finalités du système scolaire entrent en contradiction, autour d'élèves considérés, à un moment ou à un autre, comme « surdoués »

J'ai effectué cette recherche dans le but de décrire et de comprendre pourquoi l'école ne semble pas adaptée à certains élèves considérés comme trop intelligents et pour quelles raisons le système a créé la catégorie de « l'élève surdoué ».

Ma première surprise a été de découvrir que quasiment tous les élèves considérés « surdoués » du panel vont bien et ont de bons résultats scolaires, ce qui va à l'encontre de l'image véhiculée par la littérature. Puis, en analysant plus finement les entretiens, je me suis aperçue que, selon les enseignants, certains élèves n'obtiennent cependant pas des résultats à la hauteur de leurs compétences et, deuxième surprise, qu'il s'agit uniquement de garçons. J'ai constaté que ces écoliers sont mis en difficulté parce qu'ils ne maîtrisent pas le métier d'élève, ce qui confirme ma première hypothèse et qui est vérifié, pour deux de ces élèves, par l'analyse de documents évaluatifs.

Ma troisième hypothèse m'a véritablement permis d'approcher le travail réel des enseignants dans sa complexité. J'ai constaté leurs tiraillements entre les injonctions contradictoires du système et les stratégies mises en place pour les résoudre. Certains enseignants utilisent la catégorie de « l'élève surdoué » pour expliquer les difficultés scolaires d'élèves pourtant intelligents. Ces écoliers perturbent l'organisation scolaire à différents niveaux : non-conformité sur la façon de travailler et de réfléchir (Perrenoud, 1984), mais également non-conformité aux représentations des enseignants quant au type d'élève lambda. Perrenoud a démontré les ruses des élèves pour survivre dans le système, j'ai pu, pour ma part, observer comment certains élèves se positionnent de manière stratégique dans le métier d'élève, comme par exemple la lenteur de Charlotte et Manon qui leur permet d'échapper à un travail supplémentaire.

Cette recherche m'a principalement permis de constater que le regard des enseignants sur les élèves considérés « surdoués » de leur classe ne correspond pas complètement aux caractéristiques HPI de la fiche d'information du CSPS et, dans un certain nombre de cas, ne correspond pas au diagnostic posé par le psychologue scolaire. Cependant, certains enseignants utilisent cette catégorie pour expliquer les problèmes de gestion de classe.

J'ai observé que lorsque certains enseignants décrivent les élèves « surdoués » de leur classe, ils utilisent principalement des caractéristiques déficitaires : difficulté à organiser ses idées, à structurer et planifier son activité, lenteur dans le travail de raisonnement, difficultés relationnelles, troubles du comportement, manque de motivation,... Cette vision focalisée sur les problèmes que pose l'élève a pour conséquence d'augmenter les tensions. J'ai été surprise de découvrir à quel point les entretiens menés dans le cadre de cette recherche ont permis de faire évoluer les représentations de certains enseignants, comme je vais le décrire ci-dessous pour trois enseignantes.

Au début de son récit, Fabienne expose surtout les difficultés de Thomas. Je sens qu'elle prend conscience des compétences de cet élève au cours de l'entretien. Elle utilise en effet l'expression « c'est quand même pas rien » pour rendre compte de son entrée dans l'écrit en anglais et son apprentissage du français il y a seulement deux ans.

Magalie réalise au cours de l'entretien que Charlotte et Manon sont plutôt lentes, elle n'en avait pas pris conscience avant de m'en parler : « *c'est marrant parce que en fait même souvent elles sont en retard sur les autres* ». Son image de Nasser évolue également progressivement. J'observe qu'elle ne voit plus seulement ses difficultés mais aussi ses compétences, à différents moments de son discours : « *là je vois maintenant quand on travaille en français, il est, il a fini tout le temps dans les premiers* » et : « *c'est marrant parce que en maths où il est dans la norme on va dire, il a fait de bonnes évaluations* » ainsi que : « *il est pas de langue maternelle française, il parlait l'arabe en arrivant à l'école*

enfantine, et pis il a appris à parler en une année donc euh le français pis t'as vu comme il parle ». Elle se rend compte aussi des avantages d'une classe multi-âges qui lui a été imposée, notamment la possibilité de faire le programme de 4H pour Léa, alors qu'auparavant elle n'en voyait que les inconvénients.

Norah semble soulagée de pouvoir me confier ses difficultés avec Hervé. Lorsqu'elle dit : « mais c'est vrai que *maintenant de discuter avec toi* ça me fait aussi penser que je pourrais quand même lui demander une fois (...) qu'il nous fasse une petite présentation de ce qu'il sait sur la programmation, qu'est-ce qu'il fait à la maison quand il s'intéresse à sa programmation, est-ce qu'il lit des livres, est-ce qu'il teste des choses sur l'ordinateur, je me dis que ça pourrait être cool pour lui parce que voilà, ça le mettrait un peu en valeur et puis nous on apprendrait peut-être des choses », j'observe qu'elle prend conscience de l'importance de mettre en valeur Hervé en lui proposant de partager sa passion pour la programmation en classe. Elle a aussi compris au cours de l'entretien qu'il serait peut-être plus utile de diminuer la quantité d'exercices en supprimant les plus faciles et non les plus difficiles. L'entretien lui donne aussi l'occasion de mettre en mots son rôle dans le processus d'orientation qu'elle juge parfois injuste.

Nadège et Philippe n'ont, pour leur part, pas développé de vision problématique de l'élève HPI. Ils ont tendance à pratiquer la différenciation pédagogique et orientent leur regard sur « l'ici et maintenant » et sur les élèves qu'ils ont vraiment en face d'eux. Ces deux enseignants n'ont pas besoin d'utiliser la catégorie de « l'élève surdoué » car ils ont une posture. Ce constat permet de proposer des pistes pour développer et soutenir la professionnalité des enseignants. Comment aider les enseignants en recherche de posture ? La posture se construit de différentes manières, notamment grâce à une formation initiale solide, la capacité à réfléchir à ses actes pédagogiques sans pour autant tout remettre en question, la possibilité de réfléchir en équipe, des expériences positives multiples, le soutien et la confiance de la hiérarchie et de ses collègues, une confiance en soi et en ses élèves, peu de crainte de l'avenir,... Il faut une posture pour prendre le risque de la flexibilité pédagogique, qui permet une meilleure gestion de la classe, d'où moins de doutes et de tensions ce qui, finalement, renforce la posture, dans une logique circulaire que j'ai expliquée plus haut. Comme il s'agit d'un système, il est possible d'intervenir à n'importe quel niveau pour améliorer tout le système.

Le changement de regard sur les élèves est important, mais pas suffisant. Je pense qu'une prise de conscience, de la part des enseignants, des injonctions contradictoires qui sous-tendent le système est indispensable pour réduire leurs tensions. Fourez explique ainsi ce dilemme impossible (2006) :

« Si l'on donne une importance excessive à l'épanouissement individuel des élèves, on risque d'en faire des inadaptés sociaux. Mais, si l'on en fait des « bêtes à concours », parfaitement adaptés au genre de compétitions présentes dans notre société industrielle, on peut craindre qu'ils soient malheureux ou durs avec les autres » (p. 67).

(Re)connaître ces contradictions est le premier pas pour pouvoir les affronter et faire des choix en toute conscience. Car enseigner est en effet un compromis constant entre ces deux injonctions. Selon Perrenoud (1996a), pour survivre dans ce métier, il faut en avoir conscience et « parvenir à penser ensemble ces contradictions » (p. 25).

Cette étude me permet de réfléchir à l'identité et au rôle de l'enseignant spécialisé. Dans le cadre d'une école à visée inclusive, les enseignants spécialisés sont plus souvent amenés à collaborer avec leurs collègues enseignants, afin d'aider de manière indirecte les élèves présentant des troubles. Les réflexions menées dans ce travail me montrent des pistes pour soutenir et accompagner les enseignants dans une recherche de posture, que ce soit au niveau des représentations, de la différenciation pédagogique ou de la compréhension des enjeux du métier d'enseignant. Je pense, à l'instar de Perrenoud (1996a), que « tout dépend en fin de compte de la capacité du praticien de *réinventer* au jour le jour, sur la base de trames assez générales, des stratégies d'enseignement et d'évaluation qui se situent dans la ligne des pédagogies différenciées » (p. 20). Cette capacité de réinventer des stratégies nécessite d'importantes compétences d'autonomie, de responsabilité et de

créativité qui impliquent une posture solide, mais qui en même temps, construisent et renforcent cette posture.

9.2 Autoévaluation

J'ai fait face à plusieurs difficultés dans l'élaboration de cette recherche :

Penser et décrire la complexité

Cette étude essaie de rendre compte de la réalité du travail des enseignants dans sa complexité, c'est-à-dire en observant les conséquences des injonctions contradictoires dans les pratiques pédagogiques autour d'élèves considérés « surdoués », ce que Morin (1977), décrit par « l'irruption des antagonismes au cœur des phénomènes organisés » (p, 379). Pour ce faire, j'ai essayé d'adopter une posture critique afin d'explicitier l'implicite.

Ne pas généraliser

Cette recherche qualitative porte sur les discours de cinq enseignants. J'ai eu la chance de bénéficier d'un échantillon varié (élèves diagnostiqués HPI et non-diagnostiqués mais considérés comme tels par les enseignants, filles et garçons et des enseignants jeunes ou expérimentés de cercles scolaires différents). Il n'en reste pas moins que cet échantillon est réduit et qu'il faut donc interpréter les résultats avec prudence et ne pas généraliser. Toutefois, l'objectif de décrire et de comprendre me paraît atteint.

Ensuite, étant donné que je me base sur les récits des enseignants, il me semble important de rappeler que les descriptions des élèves correspondent au regard des enseignants à un moment donné, et non à des caractéristiques objectives de ces élèves (pour autant que des caractéristiques objectives puissent exister). De plus, comme Perrenoud le précise (1984) :

« (...) toute représentation de la réalité est partiellement sélective, partiellement déformante, d'abord parce qu'elle résulte d'une construction intellectuelle complexe, subordonnée aux catégories biologiques ou culturelles de l'entendement humain et aux conditions sociales de la perception et de la pensée; ensuite parce que les acteurs ont presque toujours tendance à définir la réalité en fonction de ce qui leur importe ou de ce qui sert leurs intérêts et leurs stratégies » (cf. Berger & Luckmann, 1971; Watzlawick, 1978) » (pp. 297-298).

En effet, les exemples choisis par les enseignants sont révélateurs de ce qu'ils veulent montrer et de ce qu'ils veulent cacher, s'ils veulent accentuer ou minimiser la différence. Ils dépendent aussi des représentations qu'ils ont des élèves « surdoués ».

Mes propres représentations

J'ai bien sûr moi aussi mes propres représentations que ne peux pas mettre de côté, mais il me semble que c'est inévitable pour tout chercheur. J'ai cependant essayé de rester une observatrice naïve et de sortir des modes de pensées dominants. Je pense que le fait de ne pas avoir moi-même pratiqué l'enseignement en école ordinaire a facilité cette distanciation.

Mon regard a aussi évolué durant cette étude. Je perçois mieux toute la complexité du travail des enseignants et, de ce fait, je suis certainement plus à l'écoute de leurs difficultés.

Cette recherche a enfin été pour moi l'occasion de vivre une démarche scientifique de l'intérieur. En ce sens, ce processus est très formateur car il permet à la fois de développer l'esprit critique et d'apprécier l'importance de la recherche dans le champ des sciences sociales en général et de l'enseignement en particulier.

9.3 Perspectives pour de nouvelles recherches

Les résultats de cette étude s'inscrivent dans les travaux de Perrenoud sur le lien entre échec scolaire et non-maîtrise du métier d'élève. Ils soulèvent cependant d'autres questions liées au concept de métier d'élève.

Le fait de ranger sa table, de gérer son matériel scolaire et de s'organiser semblent des compétences très importantes à l'école. Pour quelles raisons ? Est-ce par habitude ou tradition ? A quel moment les écoliers peuvent-ils acquérir ces compétences ? Est-ce inné, du ressort des parents ou est-ce quelque chose qui est travaillé dans les premiers degrés scolaires de manière explicite ?

Parmi les écoliers observés, tous ne présentent pas de difficultés au niveau du métier d'élève et on pourrait même qualifier certains d'entre eux d'« élèves modèles ». Cela concerne particulièrement les filles, qui semblent « hyper-adaptées » au système. Il serait intéressant d'étudier ce phénomène par rapport au concept de genre.

Les enseignants s'accommodent parfois de leurs dilemmes en faisant « de nécessité vertu ». Cela est notamment le cas lorsqu'il s'agit de faire l'éloge de l'autonomie (qui permet de ne pas s'occuper de certains élèves par manque de temps) ou lorsque l'enseignant se permet d'être bienveillant avec un élève brillant qui n'a pas fait ses devoirs. L'analyse sous cet angle des stratégies des enseignants apporterait de nouvelles perspectives.

Le fait de toujours questionner les normes me paraît un exercice indispensable dans une société démocratique. Rendre visibles les normes me semble en effet un moyen d'apporter un peu de liberté dans le système. Il y a encore beaucoup de normes à interroger.

Enfin, ce travail ouvre une réflexion plus philosophique sur le rapport à la diversité. Pourquoi tant de craintes face à des élèves qui ne correspondent pas à nos représentations ? Pourquoi ne pas considérer *a priori* que chaque élève, dans sa singularité, participe à la richesse de toute la classe ?

10 Bibliographie

- Allal, L. (1995). Stratégies d'évaluation formative : conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application. Dans L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud (Dir.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (pp. 153-170). Berne, Suisse : P. Lang.
- Astolfi, J.-P. (2004). *L'école pour apprendre*. Issy-les-Moulineaux, France : ESF.
- Ayer, G. (2017). *Haut potentiel intellectuel (HPI) à l'école régulière : informations à l'intention des enseignants sur le HPI et les mesures de différenciation pédagogiques*. Fondation centre suisse de pédagogie spécialisée. Repéré à <https://edudoc.ch/record/130164/files/Fiche-haut-potentiel-intellectuel.pdf>
- Carreiteiro, T.-C., Newton Garcia de Araujo, J., & Andrade de Barros, V. (2015). Créativité et modalité de résistance au travail. *Education permanente*, 202, 137-146.
- Fourez, G. (2006). *Eduquer : enseignants, élèves, écoles, éthiques, sociétés*. Bruxelles, Belgique : de Boeck.
- Fournier, M. (2006). *L'intelligence de l'enfant : le regard des psychologues*. Auxerre, France : Sciences humaines Ed.
- Gardner, H. (1997). *Les formes de l'intelligence*. Paris, France : O. Jacob.
- Gardou, C. (2006). Normativité et échec, *Reliance*, 22, 35-36.
- Gauvrit, N. & Ramus, F. (2017). La légende noire des surdoués, *La Recherche*, 521.
- Giordan, A. (2006). Préface. Dans A. Giordan & M. Binda (Dir), *Comment accompagner les enfants intellectuellement précoces : enfants surdoués : un nouveau regard*. Paris, France : Delagrave.
- Gould, S. J. (1983). *La mal-mesure de l'homme : l'intelligence sous la toise des savants*. Paris, France : Ramsay.
- Jacquard, A. (1991). *Inventer l'homme*. Bruxelles, Belgique : Editions Complexe.
- Jorro, A. (2006). Devenir ami critique : avec quelles compétences et quels gestes professionnels ? *Mesure et évaluation en éducation*, 29 (1), 31-44.
- Lantheaume, F. (2007). L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance. *Educations et sociétés*, 19, 67-81.
- Lignier, W. (2012). *La petite noblesse de l'intelligence : une sociologie des enfants surdoués*. Paris, France : La Découverte.

Loi cantonale vaudoise du 7 juin 2011 sur l'enseignement obligatoire (= LEO/VD ; RSV 400.02).

McCulloch, P. (2007). Et si on fermait la porte... ? Quelques réflexions sur l'autonomie et la dépendance en milieu scolaire. *Thérapie familiale*, 28, 461-470.

Morin, E. (1977). *La méthode, tome 1 : la nature de la nature*. Paris, France : Le Seuil.

Perrenoud, P. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire : du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Genève, Suisse : Droz.

Perrenoud, P. (1995). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris, France : ESF.

Perrenoud, P. (1996a). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude : savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris, France : ESF.

Perrenoud, P. (1996b). *Métiers d'élève : comment ne pas glisser de l'analyse à la prescription ?* Intervention dans le cadre des Journées nationales sur le métier d'élève, Paris, UNAPEC, 23-25 octobre 1995.

Prud'homme, L., Dolbec, A. & Guay, M.-H. (2011). Le sens construit autour de la différenciation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Éducation et francophonie*, 39(2), 165-188.

Rochat, L., Chapuis, A., Muths, D., Richard, J.-M., Solliard, A., Voisard, C. (2104). *Mon canton, un espace... pour se déplacer, s'approvisionner et se divertir, 6^e Sciences Humaines et Sociales, Géographie, Cycle 2*. Neuchâtel, Suisse : Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin.

Rochat, L., Chapuis, A., Muths, D., Richard, J.-M., Solliard, A., Voisard, C. (2104). *Mon canton, un espace... pour se déplacer, s'approvisionner et se divertir, Fiches de l'élève, 6^e Sciences Humaines et Sociales, Géographie, Cycle 2*. Neuchâtel, Suisse : Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin.

Robert, P. & Rey-Debove, J. (1993). *Le nouveau Petit Robert : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*. Paris, France : Dictionnaires Le Robert.

Ruchat, M. (2006). L'émergence de la figure de l'enfant-problème dans le « champ » de l'éducation et de l'enseignement spécialisé : une construction sociale handicapante (Genève, 1912-1958). *Traverse : revue d'histoire*, 13, 100-112.

Sauvayre, R. (2013). La préparation à l'entretien. Dans : R. Sauvayre, *Les méthodes de l'entretien en sciences sociales*, (pp. 1-47). Paris, France : Dunod.

Siaud-Facchin, J. (2016). *L'enfant surdoué : l'aider à grandir, l'aider à réussir*. Paris, France : O. Jacob.

Sirota, R. (1993). Note de synthèse : le métier d'élève. *Revue française de pédagogie*, 104, 85-108.

Tinoco, C. (2014). *Intelligents, trop intelligents, les « surdoués » : de l'autre côté du miroir*. Paris, France : JC Lattès.

Tort, M., & Establet, R. (1974). *Le quotient intellectuel*. Paris, France : F. Maspero.

Wahl, G. (2017). *Les enfants intellectuellement précoces*. Paris, France : Presses Universitaires de France.

11 Annexes I

11.1 Tableaux d'analyse

Tableau 11 : Liste des caractéristiques HPI selon fiche d'information CSPS

En **rouge** : indicateurs de la non-maîtrise du métier d'élève
x = 1 occurrence, xx = 2 occurrences,....

		Magalie 3-4H				Fabienne 6H	Nadège 6H	Philippe 7-8H	Norah 8H				
		Léa	Charlotte	Manon	Nasser	Thomas	Amélie	Paul	Loïc			Ethan	Hervé
Caractéristiques HPI selon fiche d'information CSPS (Ayer, 2017)													
Traitement de l'information rapide et fulgurance de la pensée	Compréhension rapide et facile, n'aime pas les tâches répétitives ni la routine	x	x	x	xx	x	x	x		xx	xxx	(11) 13	43
	Langage très élaboré pour son âge, apprentissage de la lecture facile ou spontané	x	x	x	xx	x	x	x				8	
	Grande capacité à soutenir l'effort intellectuel, mais peut aussi le rebuter si la tâche ne lui plaît pas. Manque de méthode d'apprentissage.	x			x	x					xxxxx	8	
	Forte motivation à apprendre de nouvelles choses, veut faire ou réussir tout seul	x	x		x		x	x		x		6	
	Profond besoin de comprendre, connaissances poussées dans un ou plusieurs domaines					x					xxxx	5	
	Aime la complexité					x				x	x	3	
	Traitement de l'information rapide et fulgurance de la pensée :	3/4	1/3	0/2	4/6	4/5	2/3	2/3	0	4/4	13/13		

		L.	C.	M.	N.	T.	A.	P.	L.	E.	H.			
Mémoire exceptionnelle	Absorbe beaucoup plus d'informations que la norme et de manière rapide											0	4	
	Mémoire de travail sensible à l'état émotionnel et qui varie selon la motivation ou l'intérêt					xx						2		
	Problèmes d'ordre méthodologique en raison du stockage désordonné des informations				x				x			2		
	<i>Mémoire exceptionnelle :</i>	0	0	0	1/1	2/2	0	0	1/1	0	0			
Mode de pensée en arborescence prédominant	Pensée très rapide et a beaucoup d'idées en même temps					x					xxx	4	61	
	Facilité à faire des généralisations et des associations d'idées											0		
	Trouve des solutions sans pouvoir en expliquer la démarche		x	x								2		
	Pensée divergente : propose des solutions alternatives, originales et novatrices		x	x	x	x			xx	x	x	8		
	Grande créativité et imagination		x	x								2		
	Difficultés à organiser ses idées	x			xxx	xxxx	x	x	xx		xxxx	16		
	Difficultés à structurer et planifier son activité				xx	xxxx			xxx x		xxxx	14		
	Lenteur dans le travail de raisonnement , difficulté à faire des choix		xx	xx			xxxx			xx		xxxx		14
	Peut faire plusieurs choses simultanément						x							1
	<i>Mode de pensée en arborescence prédominant :</i>	1/1	4/5	4/5	6/6	14/15	1/1	1/1	10/10	1/1	13/16			
Hyper-esthésie												0	0	

Particularités affectives	Lucidité acérée	x					x			x		3	58	
	Grande empathie ou insensibilité, froideur	x					x					2		
	Sens de la justice très développé						x	x				2		
	Confusion et irritabilité en raison du « trop-plein » d'informations reçues											0		
	Hypervigilance, besoin constant de stimulations				x							1		
	Préoccupations anxieuses, besoin de tout comprendre et tout maîtriser					x	xx	xx				5		
	Réactions défensives : troubles du comportement, tics, conduites d'évitement, perfectionnisme excessif,...	x	xx	xx	xxx xx	xx	x	x	xxx xxx	xxx	xxxx			27
	Fortes réponses émotionnelles : susceptibilité, angoisse, frustration, colère ou apathie, indifférence							xx			xxxxxx			8
	Besoin de relation profondes et authentiques		x	x		xx		x	x	x	xxx			10
	<i>Particularités affectives :</i>	1/3	2/3	2/3	5/6	2/5	1/6	3/7	6/7	3/5	10/13			
Dyssynchronies	Maladresses dans certaines activités manuelles ou sportives, difficultés grapho-motrices				x	x			x			(2) 3	5	
	Grande sensibilité souvent considérée comme un manque de maturité											0		
	Compétences exceptionnelles dans certaines disciplines seulement	x			x							2		
	<i>Dyssynchronies :</i>	0/1	0/0	0/0	1/2	0/1	0/0	0/0	1/1	0/0	0/0			
Total des occurrences :		5/9	7/11	6/9	17/21	22/28	4/10	6/11	18/19	8/10	36/42			
	Léa	Charlotte	Manon	Nasser	Thomas	Amélie	Paul	Loïc	Ethan	Hervé				

Tableau 12 : Contradictions entre les deux finalités de l'école (doutes, tensions, dilemmes)

La sélection prime / le développement global de l'enfant prime

	Doutes, tensions, dilemmes	Comment l'enseignant s'arrange avec ça (Réponses)
Fabienne	Énervement face à cet élève qui est distrait et manque d'organisation, même si l'enseignante se rend compte que cela ne sert à rien.	Le diagnostic de « surdoué » l'aide à le comprendre et à l'accepter tel qu'il est, elle n'est donc plus irritée.
	Crainte que son coaching intensif ne freine l'élève dans son autonomie.	L'enseignante juge le respect des codes (rangement, organisation, mise en page,...) plus important que l'autonomie, donc continue à coacher intensivement
Norah	Incompréhension face à son élève « surdoué », ne sait pas si ses troubles du comportement sont le signe d'indiscipline ou de difficultés de compréhension.	Réaction à un comportement indiscipliné, mais au niveau du discours elle exprime sa crainte que l'élève soit stigmatisé.
	Incompréhension face à son élève « surdoué », l'enseignante ne sait pas si ses difficultés sont liées à son haut potentiel ou à un trouble du spectre autistique.	Réaction à un comportement indiscipliné.
	Doute quant au diagnostic, HPI ou TSA ?	En attente d'un diagnostic qui va régler les choses, ce qui permet de continuer de se poser des questions sans prendre position, donc sans aider l'élève.
	Stigmatisation de l'élève « surdoué » (regard des autres élèves).	Il n'est de toute manière pas le seul à faire parfois différemment des autres.
	Réaction face à un élève qui ne peut pas travailler en groupe.	Les travaux de groupes ont une valeur pédagogique indéniable pour tous les élèves.
	L'enseignante « utilise » des élèves conciliants pour intégrer l'élève « surdoué » dans des groupes de travail.	L'enseignante n'a pas d'autre possibilité pour maintenir les travaux de groupes.
	Manque de motivation de l'élève « surdoué ».	L'enseignante pense que l'élève n'a pas envie.
Donner les stratégies nécessaires ou favoriser l'autonomie ?	L'enseignante n'a pas de temps supplémentaire à lui consacrer pour expliquer les stratégies, l'élève est en classe régulière. L'enseignante aide un peu (en contrôlant que les devoirs soient notés par exemple), mais pas tout le temps.	

L'élève ne note pas ses devoirs dans son agenda et ne les fait pas.	L'élève fera ses devoirs non-faits pendant les leçons de dessin.
L'élève est lent, il ne termine pas ses exercices.	L'enseignante pense qu'il ne fait pas exprès, donc elle diminue la quantité d'exercices.
L'élève ne répond pas aux questions orales de manière adéquate, afin de faire rire ses camarades.	Réaction à un comportement indiscipliné.
Ses notes en français ne reflètent pas son niveau réel. Il laisse des vides dans ses évaluations.	L'enseignante propose plusieurs défaillances : lenteur, autisme, troubles de l'attention, minimalisme, manque d'imagination, mauvaise compréhension des consignes. L'élève semble ne pas souffrir de ces mauvaises notes.
L'enseignante ne doit pas aider l'élève pendant le premier semestre car c'est une année d'orientation pour le secondaire.	L'enseignante manque de confiance et d'expérience, elle n'ose pas faire différemment.
Les parents risquent de ne pas approuver l'orientation.	L'enseignante s'appuie sur les notes pour justifier l'orientation.
L'enseignante trouve que l'orientation n'est pas juste.	Cette situation est fréquente car l'école est injuste. Cette orientation correspond à ses notes. L'élève a la possibilité de rester dans l'école régulière. Peut-être qu'il aura l'année prochaine un enseignant qui lui conviendra. Le système offre des possibilités de remonter.
Elle pense que son enseignement ne convient pas à cet élève et qu'elle ne lui donne pas assez d'attention.	Elle a beaucoup d'élèves dans sa classe et ne peut pas adapter pour chacun. Les autres élèves ont aussi besoin d'attention.
Elle souhaiterait différencier davantage son enseignement.	Elle a besoin d'un diagnostic pour différencier, sinon ce serait injuste par rapport aux autres élèves.
Responsabilité de bien préparer les élèves pour le secondaire	Si l'enseignante est trop à l'écoute des élèves, ils ne vont pas s'habituer au rythme du secondaire.
Crainte que son élève « surdoué » s'ennuie	L'élève ne se plaint pas.
L'enseignante souffre de voir son élève rejeté par ses pairs.	Cela n'est pas de son ressort. Si un soutien pédagogique se met en place, cela permettra à l'élève de créer un lien avec un adulte. Peut-être qu'il se fera des amitiés au secondaire.

Magalie	Ses élèves « surdouées » bénéficieraient d'un travail plus compliqué et plus conséquent, mais elles travaillent lentement et terminent juste ce qui est demandé.	Cela pose des problèmes d'organisation et représente une surcharge de travail. C'est déjà une classe « difficile », de surcroît à multi-niveaux. Ces élèves sont autonomes, l'enseignante leur fait confiance.
	Crainte que les élèves n'apprennent pas à apprendre et qu'elles se retrouvent plus tard en difficultés.	Ce sont des élèves faciles et qui ne se plaignent pas. Tout le monde est satisfait de la situation.
	Incompréhension face à ses élèves « surdouées » qui se contentent de tâches trop faciles pour elles.	Cela arrange l'enseignante qui n'a ainsi pas de travail supplémentaire. Elle estime qu'elle manque d'expérience avec les 3-4H.
	Incompréhension face à des élèves très performants dans un domaine et pas dans l'autre.	Ces élèves sont « HP en français ».
	Parents qui n'entrent pas en matière sur les difficultés de comportement de leur enfant.	Laisser l'élève faire des mauvaises notes et utiliser les évaluations comme moyen de pression sur les parents.
	Donner du travail supplémentaire en étant « juste » et sans aller puiser dans le cycle suivant.	Prolonger le travail scolaire avec la fourre d'autonomie, qui contient les mêmes fiches pour tous.
	Ne pas avoir pouvoir surveiller tous ses élèves	Privilégier l'autonomie (pour les élèves brillants).
	Ne pas repérer un élève « surdoué » dans sa classe.	Faire appel à un spécialiste.
	Crainte que ses élèves « surdoués » s'ennuient.	Les élèves ne se plaignent pas. L'enseignants propose du travail supplémentaire.
Philippe	L'enseignant a le sentiment « d'utiliser » ses élèves quand il demande à un élève de coacher son élève « surdoué ».	C'est juste pour des petits moments et cela fonctionne bien.
	Gérer l'hyperactivité de son élève.	L'enseignant consacre plus d'énergie à cet élève qui en a besoin, au détriment des autres.
Nadège	Son élève HP coache un élève en difficulté, ce qui facilite le travail de l'enseignante.	Ce n'est pas une demande expresse de l'enseignante et cela fait plaisir à l'élève « surdoué ».

Tableau 13 : Liens entre les représentations des enseignants sur les élèves « surdoués » en général, leur regard sur les élèves de leur classe qu'ils considèrent « surdoués » et caractéristiques HPI

		Magalie	Fabienne	Nadège	Philippe	Norah	
Traitement de l'information rapide et fulgurance de la pensée	Compréhension rapide et facile, n'aime pas les tâches répétitives ni la routine	LCMN	T	AP	E	H	7
	Langage très élaboré pour son âge, apprentissage de la lecture facile ou spontané	LCMN	T	AP			
	Grande capacité à soutenir l'effort intellectuel, mais peut aussi le rebuter si la tâche ne lui plaît pas. Manque de méthode d'apprentissage	LN	T			H	
	Forte motivation à apprendre de nouvelles choses, veut faire ou réussir tout seul	LCN		AP	E		
	Profond besoin de comprendre, connaissances poussées dans un ou plusieurs domaines		T			H	
	Aime la complexité		T		E	H	
Mémoire exceptionnelle	Absorbe beaucoup plus d'informations que la norme et de manière rapide						0
	Mémoire de travail sensible à l'état émotionnel et qui varie selon la motivation ou l'intérêt		T				
	Problèmes d'ordre méthodologique en raison du stockage désordonné des informations	N			L		
Mode de pensée en arborescence dominant	Pensée très rapide et a beaucoup d'idées en même temps		T			H	1
	Facilité à faire des généralisations et des associations d'idées						
	Trouve des solutions sans pouvoir en expliquer la démarche	CM					
	Pensée divergente : propose des solutions alternatives, originales et novatrices	CMN	T		LE	H	
	Grande créativité et imagination	CM					
	Difficultés à organiser ses idées	LN	T	AP	L	H	
	Difficultés à structurer et planifier son activité	N	T		L	H	
	Lenteur dans le travail de raisonnement, difficulté à faire des choix	CM	T		L	H	

En **jaune** : items en lien avec les représentations des enseignants des élèves « surdoués » en général

Les lettres correspondent aux élèves à qui l'enseignant attribue cette caractéristique (regard des enseignants sur leurs élèves « surdoués »)

	Peut faire plusieurs choses simultanément		T				
Hyper-esthésie	Hypersensibilité sensorielle						0
Particularités affectives	Lucidité acérée	L		A	E		4
	Grande empathie ou insensibilité, froideur	L		A			
	Sens de la justice très développé			AP			
	Confusion et irritabilité en raison du « trop-plein » d'informations reçues						
	Hypervigilance, besoin constant de stimulations	N					
	Préoccupations anxieuses, besoin de tout comprendre et tout maîtriser		T	AP			
	Troubles du comportement, tics, conduites d'évitement, perfectionnisme excessif	CMLN	T	AP	LE	H	
	Ennui						
	Fortes réponses émotionnelles : susceptibilité, angoisse, frustration, colère ou apathie, indifférence			P		H	
Besoin de relation profondes et authentiques, amitiés sélectives	CM	T	P	LE	H		
Dyssynchronies	Maladresses dans certaines activités manuelles ou sportives, difficultés grapho-motrices	N	T		L		3
	Grande sensibilité souvent considérée comme un manque de maturité						
	Compétences exceptionnelles dans certaines disciplines seulement	LN					
		Magalie	Fabienne	Nadège	Philippe	Norah	

11.2 Entretien 1 : Magalie

Date : 10.12.18

Degré : 3H- 4H

Cercle scolaire 1

4 :00

Elles ont un fonctionnement très semblable (...) 4 :50 : les deux ont été diagnostiquées et y'en a une des deux, ben sa maman elle a finalement pas souhaité que sa fille suive la classe du mercredi mais je sais pas vraiment pourquoi (...) j'ai demandé à Manon et puis ça m'a, elle m'a juste répondu que euh, sa maman elle préférerait finalement qu'elle reste en classe, qu'elle avait l'impression qu'elle ferait plus de choses en classe que dans la classe du mercredi, c'est ce que l'enfant m'a dit donc euh voilà

5 :45 Charlotte diagnostic

Alors elle a été diagnostiquée l'année passée parce que je sais qu'elle a fait ce diagnostic hors cadre scolaire, sa maman *Mais elle était déjà dans ta classe ?* mais elle était déjà dans ma classe, et puis c'est la maman en fait qui a fait le, elle a pas fait la demande pour que ça se fasse justement au sein de l'établissement, elle a fait en dehors, sans vraiment m'en parler avant voilà c'était, elle avait envie de le faire et puis elle voulait être fixée par rapport à ça parce que sa sœur était déjà diagnostiquée HP et sa sœur a sauté une classe

6 :30 tu as l'impression que le fait d'avoir un diagnostic ça a changé qqch pour Charlotte ou pas ?

Non, je pense que ça pas, non ça a rien changé, non parce que c'est, ben voilà c'est ce que je t'avais dit au début quand je t'ai dit j'ai deux HP dans ma classe et entre guillemets des HP très faciles à vivre, parce que j'ai eu, y'a quelques années j'avais eu aussi des enfants avec un diagnostic HP, enfin je sais pas si le diagnostic, oui le diagnostic avait été posé aussi mais où c'était beaucoup plus difficile c'était, y'avait beaucoup de difficultés au niveau du comportement et pis là par contre, Charlotte et Manon les deux vraiment pour moi elles fonctionnent un peu pareil euh, c'est deux enfants qui sont, que t'aperçois pas quoi, elles font leur travail, c'est pas des enfants qui sont tout le temps en train de réclamer du surplus, elles gèrent leur travail elles font ça super consciencieusement mais aussi très, elles sont très méticuleuses et puis elles, elles soignent leur travail, enfin ça prend toujours pas mal de temps et c'est marrant parce que en fait même souvent elles sont en retard sur les autres, mais j'ai jamais besoin d'intervenir auprès de ces deux enfants quoi c'est, c'est, donc du coup c'est très très agréable d'avoir des élèves comme ça, c'est vraiment facile

7 :55 et puis au niveau des évaluations ?

Au niveau des évaluations y'a aucun souci quoi, elles ont, si je regarde les résultats je suis quasiment sûre qu'elles ont que des LA peut-être une fois AA mais elles sont vraiment à l'aise, y'a vraiment aucune difficulté, alors que je sais très bien qu'avec certains HP qui peuvent décrocher, qui feront peut-être tout pour se faire remarquer ou qui peuvent devenir en échec ben, voilà, c'est pas du tout le cas, c'est vraiment euh, y'a deux catégories hein je crois de, alors j'ai de la chance d'en avoir deux comme ça cette année donc euh voilà

8 :30 donc y'a eu aucune difficulté dans le parcours scolaire ?

Non, aucune difficulté, alors que je sais par exemple que Charlotte, sa sœur aînée qui a sauté une classe y'a eu pas mal de difficultés (...) c'était plus difficile et puis d'ailleurs sa maman elle dit souvent, elle me dit ah mais de toute façon je sais qu'avec Charlotte y'a pas de souci c'est pas comme avec sa sœur ou, y'avait peut-être plus de difficultés aussi au niveau relationnel alors que Charlotte ça reste quand même, Charlotte ça reste une enfant qui est dans son monde hein, qui est très en retrait des autres, qui est... elle a ses copines alors, ben elle est très souvent avec une autre enfant qui à mon avis serait aussi HP, mais voilà y'a pas eu de demande de diagnostic, mais je suis quasi sûre que c'est aussi une enfant HP, elles sont très souvent ensemble, avec Melissa l'autre enfant HP aussi, elles se

retrouvent très souvent les trois à, voilà à partager plein de choses, mais, c'est, euh, tant mieux quoi j'veux dire, qu'elles se retrouvent comme ça, qu'elle soit pas toute seule c'est vrai que si elle était toute seule dans cette situation dans une classe, peut-être qu'elle serait, elle serait peut-être plus isolée, plus en marge encore, mais là, j'veux dire, elle est bien intégrée *Manon aussi elle n'a pas de problème au niveau des évaluations ?* non, non plus, aucun problème

11 :22 Craintes de l'enseignante

Alors après moi mon souci par contre, c'est quand même des fois j'aurais peur qu'elles s'ennuient et puis souvent je dis aux parents, je dis mais vous me dites si vous voyez que, parce que le fait justement qu'elles soient toujours un peu à la traîne, elles ont jamais vraiment fini leur travail avant les autres, elles prennent leur temps, elles développent peut-être un peu plus quand elles doivent mettre en images quelque chose, elles font vraiment un super dessin qui prend plus de temps et pis des fois elles sont, elles batoillent, elles sont... ouais mais j'ai pas l'impression qu'elles s'ennuient pis *En classe t'as pas l'impression qu'elles s'ennuient ?* non, pis ben moi c'était quand même mon souci, c'était de me dire mais, est-ce qu'elle vont pas s'ennuyer, est-ce qu'elles sont comme ça aussi parce que, est-ce qu'il faudrait que j'essaie de leur donner plus et puis ben j'avais essayé de leur donner plus mais... tu vois quand ils ont fini leur travail ils ont toujours une fourre d'autonomie pour avancer, mais elles ont jamais forcément plus d'avance que les autres... *Mais ton souci qu'elles s'ennuient c'est parce que tu avais vu le diagnostic et pis du coup tu t'es dit ça ou c'est...* ben non, mais c'est juste que, c'est plus la peur c'est qu'elles décrochent après et pis que... pis qu'après elles prennent peut-être pas l'habitude de crocher, de... ouais de... tu vois ? si tout est tout le temps tout facile, qu'elles se retrouvent après en difficultés parce que là elles font, pour elles c'est facile, pis des fois j'aimerais pouvoir leur donner plus difficile, mais du coup, c'est vrai, alors peut-être qu'il faudrait travailler différemment avec, c'est-à-dire que je devrais carrément leur donner directement autre chose, mais souvent ce que je fais c'est qu'on commence, on fait comme tout le monde, puis après y'a un travail supplémentaire, tu vois ? *Mmh, pis comme elles vont pas plus vite que les autres, ben du coup elles font pas...*, elles touchent pas au travail supplémentaire, alors que, j'ai eu et j'ai par exemple aussi un garçon qui est super speed, il lui faut toujours quinze mille trucs à faire, il mange des fiches, lui, à longueur de journées, lui j'prévois tout le temps assez pour qu'il puisse faire et faire et faire, mais ces deux-là c'est vraiment, c'est vraiment pas le cas, c'est, c'est... *Mais tu aurais le sentiment, de leur donner un travail dès le départ différent du coup ce serait pas juste par rapport aux autres ou....* non, mais après c'est aussi une question d'organisation, c'est pas facile, *C'est du boulot en plus, c'est du boulot en plus, c'est une classe à deux niveaux, Ouais c'est ça, c'est déjà deux niveaux,* donc voilà quoi, moi j'veux dire euh... tu vois c'est... et puis aussi c'est pas aller puiser, de pas aller toucher directement dans le, dans le cycle suivant, *Ah oui, y'a ça aussi, y'a ça,* donc c'est pour ça moi je, prolonge le travail plutôt que de donner quelque chose de plus difficile, je vais donner peut-être quelque chose en plus, qui sera peut-être un poil plus difficile mais où l'objectif est le même, euh, j'sais pas j'donne un exemple, si par exemple je fais une fiche, là on a commencé les verbes en ER, et puis ils devaient d'un côté de la fiche ils devaient retrouver dans la phrase le verbe en ER, euh, et puis le mettre à l'infinitif, et ben au début ils entouraient le verbe et puis ils écrivaient le verbe à l'infinitif, puis de l'autre côté de la phrase, et bien, je redemandais, euh, qu'est-ce que j'ai demandé en plus, maintenant je sais plus, de recopier la phrase, de faire une phrase, euh, tu vois carrément de recopier la phrase ou alors de changer de verbe ou euh.... ouais ça j'peux le faire sans problème, mais elles vont pas jusque-là (rires) *Ouais c'est ça,* elles entrent pas là-dedans, pis c'est vrai que selon le sujet tu commences quand même par la base, ce qui est normal, *oui,* parce qu'elles ont peut-être quand même besoin d'avoir une base qu'elles ont peut-être pas eu, alors elles ont une monstre facilité pour le faire, elles comprennent tout de suite mais t'es quand même obligé de commencer par ça, *Bien sûr,* pis après alors, c'est là que j'dis, pour aller plus loin, leur donner quelque chose de plus, leur donner à manger, elles vont pas jusque-là, *bon après...*, après voilà, *si elles sont contentes comme ça,* après les deux parents de ces deux filles me disent ah non non, elles sont super contentes comme ça, euh, et pis elles sont, elles, elles partent un peu dans leur monde peut-être imaginaire, elles ont, elles ont des petits trucs à elles, qui, qui leur permettent de s'évader aussi, puis de, de développer d'autres choses aussi quoi, dans l'imagination, dans ouais, *ouais, ça pas besoin*

d'être des... , après mois j'suis pas non plus, j'suis pas non plus psychologue, donc tu vois, moi non plus, le fonctionnement exactement, euh, c'est, c'est difficile, mais voilà, pour elles en tout cas c'est facile, pour moi c'est facile aussi, donc si on pouvait avoir que des HP comme ça ce serait parfait

16 :20 ça leur arrive de vouloir faire à leur manière ?

Alors ça oui, j'ai remarqué, de temps en temps, je donne une consigne par rapport à quelque chose et pis tu sens tu sais qu'elles ont une autre idée en tête, alors je dis ben ok, d'accord, fais comme tu penses, parce que je sais de toute façon que l'objectif de toute façon il est déjà atteint (...) si je donne des fois certaines consignes par rapport à certains enfants, c'est parce que je sais où je veux les amener, je sais où il y aura une difficulté et puis que ça peut leur poser problème et puis que de tout d'un coup c'est vrai que les deux, Manon ou Charlotte si elle me dit ah ouais mais moi je fais plutôt ça comme ça ben je lui dirais ok pas de problème, tu vois qu'elles ont compris quoi, tu... *Mais après ça ça pose pas de problème dans les évaluations, si elles ont fait à leur manière ?* non, non, en tout cas pas à ce stade en 3-4H, ça pourrait venir plus tard je vois ce que tu veux dire peut-être dans une situation mathématique (...) là c'est presque un peu trop tôt en 4H, ça va peut-être commencer parce qu'on commence à faire des petits problèmes

18 :06 géométrie

Alors après là je vois y'a peut-être tout ce qui est notion d'espace en mathématiques où des fois c'est difficile d'expliquer comment tu arrives à certaines situations, pis tu vois que chez elles c'est inné quoi, c'est... elles voient tout de suite le truc tu vois elles captent tout de suite, si tu dois remplir un espace avec des formes, elles arriveront à le remplir... *Ah elles comprennent tout de suite la consigne, elles comprennent tout de suite la consigne, elles voient tout de suite comment déplacer ou si tu as une pièce, là je vois ils ont fait avec ma collègue (...)* ben ça elles voient tout de suite, ça c'est quelque chose, t'as des petits trucs comme ça tu sens, elles captent c'est, t'as pas besoin d'expliquer, t'as pas besoin de faire une démonstration avec du matériel *Mais si tu fais la démonstration, elles vont pas montrer qu'elles s'ennuient ?* non, ou alors des fois si j'explique sur une fiche et puis elle mais dit moi c'est bon j'ai compris elle commence directement la fiche, ça ça arrive oui, là aussi je me dis ben oui je veux pas qu'elle vienne s'ennuyer à écouter une explication si de toute façon pour elle c'est ok donc là c'est vrai si on lit la consigne, des fois je demande pour qui c'est ok, qui pense qu'il peut déjà commencer puis elle commence tout de suite, puis avec certains ben peut-être qu'on manipule, on fait des manipulations... donc oui y'a effectivement des petits moments comme ça où on va éviter qu'ils s'ennuient avec ça... mais par contre ça m'impressionne en français justement, en lecture, peut-être cette année un petit peu moins mais l'année passée en 3P on était dans l'apprentissage de la lecture donc t'apprends les sons au fur et à mesure et puis je veux dire ben elles étaient les deux lectrices déjà en arrivant en 3H et puis ben les exercices dans la brochure c'est vraiment hyper-simple enfin pour elles, je me disais pff, là elles vont s'enquiquiner tu vois, mais non, non, elles faisaient leurs exercices ça les gênait vraiment pas quoi et ça alors moi j'ai été surprise parce que j'ai eu justement d'autres, j'ai vécu d'autres choses avec des HP ou donc voilà ils s'enquiquinent donc ils mettent le souk dans la classe, c'était un peu ça si tu leur donnes pas autre chose, puis ça c'est pas toujours évident des fois de trouver que donner pour être juste, pis des fois tu vois pas tout de suite que c'est un enfant HP (20 :50) suivant, suivant la situation, parce qu'ils montrent pas qu'ils savent faire, c'est arrivé aussi, ils montrent pas forcément, qu'ils... oui,

21 :00 Diagnostic

Donc pour toi c'est quand même plus facile d'avoir le diagnostic ou bien ça change rien ? euh, alors peut-être que alors, dans cette situation-là ben je pense que ça a pas changé grand-chose parce que voilà, c'est facile à gérer, maintenant dans une situation où un enfant s'ennuie et puis il a des troubles du comportement, là effectivement je pense que ce serait utile de l'avoir avant, mais bon après pour l'avoir, ben c'est pas toujours facile parce que surtout en 3^{ème} parce que ils arrivent de l'enfantine, tu décèles pas forcément à ce moment-là, puis c'est un petit peu chez nous finalement que ça se déclare, donc euh, donc c'est vrai qu'à un moment donné ben tu te poses la question quand tu vois un enfant

qui va pas, qui fonctionne pas, ben là tu fais appel justement au spécialiste (...) mais en tout cas dans le cas de Charlotte et Manon alors, ça a pas changé *Ni leur comportement à elle ?* non, pas du tout alors

22 :55

Tu as l'impression de comprendre comment elles fonctionnent ces deux filles ? ben pas forcément, justement, ça c'est un peu le mystère, pour moi c'est un peu le mystère finalement, c'est de se dire, ben comment ça se fait que ces deux enfants-là elles ont, elles sont HP et pis elles ont cette capacité finalement de, de faire comme les autres de, de se contenter de, ça je l'explique pas vraiment... *ouais, en fait c'est ça*, ouais, tu vois ? d'où peut-être mon souci aussi de me dire, j'aurais pas tout d'un coup envie que ça tourne, *mmh*, et pis qui, et pis que ça change, tu vois que ça... ouais, mais ça moi j'ai, peut-être que j'ai pas assez d'expérience non plus avec les 3-4H, pis avec des enfants HP, parce que des enfants HP en enfantine j'en ai peut-être eu, j'en ai certainement eu, mais... mais voilà tu, tu, le travail est complètement différent donc, euh, tu peux pas comparer, mais c'est vrai que depuis que j'ai des 3-4, j'ai eu ben une fois cette enfant avec qui, ben, ça été difficile et pis, on l'a faite sauter d'une classe

24 :00 Léa

... et puis après j'ai eu, l'année passée j'en ai eu une, alors elle elle dérangeait pas au niveau comportement et tout mais alors fallait tout le temps lui donner lui donner lui donner, donc elle je lui avais fait faire le programme de 4P, ça c'était l'avantage du multi-âge (...) alors elle c'est un peu entre les deux extrêmes je veux dire, c'était Léa... (...) *Est-ce qu'elle a été diagnostiquée ?* je crois que c'était en cours d'année aussi, j'avais eu un entretien avec les parents assez rapidement, parce que là c'étaient plutôt les parents qui avaient peur qu'elle s'ennuie parce que voilà en 3H elle est arrivée elle lisait déjà aussi, la même chose et puis du coup y'avait cette classe du mercredi qui était proposée et puis pour aller dans la classe du mercredi il fallait de toute façon faire le diagnostic, donc du coup ils ont fait les tests avec le psychologue scolaire, et puis effectivement dans les tests euh... ouais en fait il ressortait pas, mmm quand je te dis qu'elle est HP c'est en fait pas tout à fait juste parce que c'était, ça ressortait pas super clairement qu'elle était HP, elle avait des compétences en français HP, mais pas forcément en mathématiques, alors je sais pas si ça rentre dans ton..., *Oui, mais si toi tu l'imagines comme HP*, ben c'est-à-dire qu'elle avait vraiment un haut potentiel dans tout ce qui était langage, français puis en mathématiques elle était plus en difficultés donc c'était un peu... *Elle a pu faire les cours du mercredi ?* elle a pu faire les cours du mercredi, oui parce que le critère c'était qu'ils sachent lire, ils devaient savoir lire pour aller faire ça et puis du coup après c'était un peu sur proposition de l'enseignant aussi, si moi je pensais que c'était une bonne solution qu'elle y aille, puis moi j'avais vraiment accepté parce que alors c'était une enfant qui me demandait beaucoup d'énergie en classe parce qu'elle était tout le temps après moi donc quand on faisait du français elle avait tout le temps fini ben, en trois minutes, l'exercice, et puis je fais quoi maintenant ? donc c'est vrai qu'il fallait tout le temps lui donner à manger et c'est là qu'on avait décidé avec les parents, enfin j'avais proposé aux parents j'avais dit, mais écoutez, moi je propose que je la mette directement dans le programme de 4P, vu qu'on est dans une classe multi-âge et puis, ben quand elle sera en 4P et ben je verrai comment je peux lui donner autre chose et puis en fait en 4P j'avais pu après prendre autre chose pour lui donner en fait du complément, ça me paraissait plus utile de la passer directement dans le programme de 4P quand elle était en 3P parce que c'est quand même beaucoup plus riche, et puis après quand elle était en 4P de lui donner autre chose si tu veux sur la même base, mais des choses différentes et puis j'avais d'autres histoires, j'avais d'autres brochures elle a pu faire une brochure de plus que les autres, enfin un livre de plus, tu sais on a des livres euh, (...) elle a pu faire un livre de plus que les autres elle a pu travailler beaucoup de moments assez seule par contre, mais elle aimait ça, ça la dérangeait pas et puis je lui avais fait faire des petits exposés aussi donc voilà, en 4P j'avais, donc j'ai vraiment adapté à ce moment-là son programme de français en 3P et en 4P, ce qui est très différent justement avec Manon et Charlotte finalement

28 :05 évaluations

Ça se passait bien, sans problème aussi, c'est pour ça je te dis elle était un peu entre les deux, Mais du coup elle faisait des évaluations de 4P ? alors ouais, je lui faisais des évaluations de 4P Pour le français et puis les maths elle restait en 3 ? oui, exactement *Et puis du coup les résultats ça reflétait son niveau ?* oui, ouais ouais et même en 4P les ECR, c'est elle qui a fait les meilleurs ECR donc elle était en 3P, puis si tu veux elle a fait les ECR en exercice et puis elle a fait mieux que les 4P quoi, déjà en 3P, puis après elle a refait les ECR quand elle était en 4P puis bon voilà, donc oui c'est encore une exemple différent finalement

28 :50 métier d'élève Léa

Et puis est-ce que tu te souviens de ses travaux, est-ce qu'au niveau de la présentation c'était correct ? oui, Léa c'était aussi comme Charlotte et Manon finalement, c'était tout soigné sauf que elle elle avait besoin de plus... *Elle était rapide*, elle était rapide ouais et puis ouais c'était pas une enfant qui, alors oui elle pouvait déranger si je lui donnais pas suffisamment mais après si je lui donnais un truc, elle était dans son boulot et puis elle y allait quoi c'était, et puis elle aidait aussi beaucoup les autres, je lui donnais des fois des responsabilités je lui donnais, je lui disais ben tu vas aider tel et tel, tel et tel elle aimait bien mais pas tout le temps, fallait quand même aussi lui donner des trucs pour elle, ouais

29 :30 Léa

J'ai quand même le sentiment que ça se passe bien parce que tu as quand même su répondre à ses besoins, oui, c'est vrai, *peut-être que si tu étais restée dans un programme comme tout le monde, peut-être qu'il y a des difficultés qui seraient apparues*, oui, alors tout à fait, oui, c'est peut-être un petit peu ce qui a eu avec la première élève que j'ai eu en 3^{ème} année, où c'était ma première année en 3P, j'avais moins d'expérience et pis ouais, je... bon, c'était quand même un caractère très très différent, c'est difficile à dire, je... mais je pense que j'avais pas suffisamment d'expérience pour pouvoir gérer, pourtant j'avais que un niveau, à ce moment-là, c'était que des 3P, mais... ouais, c'est difficile à dire, tu vois, *On peut pas revenir en arrière*, ouais on peut pas revenir en arrière... en même temps si je réfléchis avec celle avec qui j'ai eu des difficultés, ben on a quand même fait le nécessaire parce qu'elle a sauté de classe après en cours d'année, au semestre, donc, c'était quand même, voilà, on... on a fait ce qu'il fallait pour qu'elle..., pour que ça..., pis maintenant je sais que ça se passe bien, ça a été difficile au début, puis on m'a reproché au début, on m'a reproché de pas avoir fait assez avec elle, justement, parce que c'était en 4P (...) (41 :05)

31 :35 (suite) parlant d'une autre élève

On me reprochait un peu mes collègues, oh mais elle a pas fait ci, elle arrive pas à faire ça et tout et puis en fait après elle a tout rattrapé donc ça prouvait bien qu'elle était haut potentiel quand même... mais ça pas été facile, moi je l'ai pas super bien vécu, parce que, ben... c'était ma première année de 4P, les parents je les connaissais, donc, ouais, ça peut être difficile

32 :10 Léa métier d'élève

Avec Léa t'avais l'impression qu'elle était convaincue des fois qu'elle savait déjà ? euh... ouais, ouais ouais elle était assez sûre d'elle comme ça assez, pis des fois à pas vouloir, ouais alors quand y'avait des fois des trucs nouveaux, elle avait quand même besoin d'écouter aussi certaines informations, elle avait besoins d'avoir des petits tuyaux tu vois pour, justement la grammaire l'orthographe euh, un exercice qui était typiquement sur un sujet bien précis alors à, voilà ouais, mais elle était quand même déjà bien en avance parce que ses parents suivaient beaucoup aussi *Elle faisait à la maison ?* ouais elle faisait, je pense qu'elle était bien aussi stimulée à la maison, ouais *Elle respectait les consignes dans les travaux ?* oui, (...) dans l'ensemble j'ai le souvenir que ça se passait bien (...) donc oui oui elle était aussi plutôt dans la lignée de Charlotte et Manon

33 :15 Léa diagnostic

Tu te rappelles quand il y a eu le diagnostic si ça a changé quelque chose ? non, par rapport à son... bon elle je pense qu'elle était contente quand même hein, par rapport à sa satisfaction de, elle aimait bien montrer que, qu'elle savait, qu'elle pouvait faire plus, elle était assez fière comme ça, mais autrement... non ça a pas beaucoup changé *Puis pour toi ?* euh... alors oui quand même parce que j'étais déjà contente qu'elle puisse aller dans cette classe du mercredi ça m'a soulagé, c'était un soulagement alors là je prends par exemple Manon elle va pas dans la classe du mercredi mais, ça me change rien, tu vois ce que je veux dire, je veux dire voilà, pour moi c'est pas une charge de plus, alors que Léa c'était quand même une charge de plus, et en multi-âge c'est pas facile, c'était beaucoup, avec des situations compliquées en plus cette année-là donc euh, ouais, je trouve que le multi-âge à beaucoup d'effet aussi par rapport à ces enfants différents *Donc c'est positif ? dans le sens que ça aide ou bien ?* euh... alors, moi je dirais que c'est plus lourd, c'est plus lourd mais ça peut être positif pour l'enfant, la preuve c'est que Léa j'ai pu lui faire le programme de 4P, ça a cet avantage-là c'est vrai (...)

35 :00 charge de travail supplémentaire en raison de l'hétérogénéité de la classe (deux niveaux + élèves qui demandent plus)

Avec l'expérience, quand même, on met en place des petits trucs, comme j'dis maintenant là cette fourre d'autonomie ça marche super bien, ils ont cette fourre, ils savent que hop, ok, t'as fini, tu prends ta fourre d'autonomie, pis j'sais, bien voilà, faut toujours que j'aie des trucs, alors je sais que je dois préparer des trucs pour la fourre d'autonomie, mais... avant, si tu veux, j'me disais mince, vite un fiche, qu'est-ce que je peux lui donner, pis j'essayais de chercher un truc, ça allait pas, tu tu cours dans tous les sens, tu... tandis que là, ok, tu prépares un dossier, c'est pour tout le monde pareil, et pis t'en as, t'en as une elle a même pas fini sa première série de fourre d'autonomie alors que y'en a ils en sont déjà à la troisième série. Pis ça c'est pas grave, j'sais que c'est en plus, c'est du bonus, ouais, ça ça marche bien, mais tu vois, même les deux-là, Charlotte et Manon, elles ont même pas tant d'avance que ça dans leur fourre d'autonomie, mais je les aperçois jamais quoi c'est... *Pis elles sont côte à côte ?* non pas là, elles ont été mais là elles le sont pas *C'est toi qui décides ?* ouais je change, j'essaie de varier

36 :20 Léa évaluation

T'avais l'impression que Léa elle faisait des fautes bêtes dans les tests, tu m'as dit que ça correspondait ? oui ça correspondait, mais oui elle pouvait être un peu tête en l'air, ouais des trucs faciles mais tellement faciles que t'y penses même pas mais, style là tu répètes sans arrêt la majuscule et le point dans la phrase, tu vois tu travailles la phrase pis t'oublies la majuscule et le point ou, ouais voilà *Des choses qui pour elle étaient faciles* ouais exactement donc du coup elle cherche, ça l'interpelle pas, donc du coup elle oublie *Ou des fois un peu complexifier, tu sais des fois y'a des enfants quand la réponse elle est facile ils cherchent un peu...* il cherchent plus loin, ouais ils se compliquent la tâche, oui oui alors oui ça ça arrive alors *Avec Léa ça arrivait aussi ?* oui avec Léa ça arrivait ouais, tout à fait (...)

38 :20 Manon, en regardant ses travaux

Puis du coup elle a fait tout un texte donc y'a quand même des fois où il y a quelque chose en plus alors après des fois elle te fait des trucs du style... elle te rajoute des petites fioritures, des décorations ou alors du coup là elle a gribouillé, tu sais pas pourquoi, elle a mis des couleurs mais, je lui ai mis que le coloriage n'était pas nécessaire juste des traits, pis des fois, ouais voilà je sais pas pourquoi elle a fait ça, ouais elle rajoute des trucs mais c'est quand même assez rare je veux dire si tu regardes la présentation dans l'ensemble c'est propre, tu vois... ça demande pas beaucoup de, on voit quoi *Oui y'a peu de corrections, y'a peu de corrections, ouais ouais, tu vois celle-ci je crois que ça doit être la seule qui a fait juste du premier coup, y'en a beaucoup qui se sont trompés, puis je sais qu'elle fait seule, hein elle a pas fait avec ses parents (...)* y'a des élèves qui complexifient, mais pas tellement mes deux nanas-là peut-être Léa elle avait peut-être un petit peu plus tendance, ouais c'est possible mais les deux là je pense pas (...) là c'est Charlotte, pis tu vois c'est aussi un peu le même style, c'est tout beau tout propre (...) elle elle a souvent des devoirs non faits, bon y'a aussi une situation familiale un peu plus difficile, après elle oublie peut-être de prendre ses affaires, je sais pas trop c'est, c'est vrai que

ben je m'inquiète un peu moins (...) puis je veux dire je vais pas forcément dire aux parents alors je dis à Charlotte je dis dis donc, regarde là t'avais pas fait alors tu me le fais pour la semaine prochaine, pis c'est fait, tu vois, *Ouais elle s'investit quand même*, elle s'investit.... Bon tu vois là elle elle a pas fait, j'ai mis deux phrases minimum facultatif ben elle avait pas fait, elle avait, ben voilà elle avait pas eu le temps de commencer et puis elle avait fini ça et puis bon, puis elle a pas forcément le temps de le faire *Pis c'est pas des élèves qui se lancent dans le travail sans regarder la consigne puis en faisant ?...* non, non, non parce que souvent ça m'arrive, comme j'ai, les 4P là ils sont super bons lecteurs, ouais j'ai une moyenne de classe vraiment assez exceptionnelle je dois dire donc maintenant ça m'arrive souvent de leur dire ben vous lisez les consignes et puis vous commencez, et puis pendant ce temps je m'occupe des 3P, ils sont super autonomes ouais, donc non on peut pas dire qu'elles se lancent, ouais qu'elles complexifient ouais, mais je vois ce que tu veux dire, ouais tout à fait, parce que je sais que ça arrive aussi

42 :15 cours du mercredi

Pour moi elles ont tout à fait leur place ici et puis je trouve que cette proposition de classe du mercredi c'est chouette, je me réjouis de recroiser la maman de Manon, je vais, elle a pas encore été convoquée pour l'entretien, de lui demander pourquoi parce que c'est vrai que c'est intéressant *Donc pourquoi elle voulait pas..* pourquoi elle veut pas, ouais, pourquoi elle a pas voulu, alors que je veux dire on en avait discuté, ils ont fait les tests et tout et puis ouais, en fait, ben quand la classe a commencé j'étais sûre qu'elle y allait et puis je la vois débarquer le mercredi ici puis elle me dit *Mais Manon elle a donné son avis elle ?* alors je lui ai demandé je lui ai dit mais toi tu aurais eu envie d'aller ? puis elle m'a dit oui, donc ouais, là je suis surprise et je reste un peu sur ma faim je dois dire, ouais j'ai pas compris, ce serait intéressant (...) en tout cas Léa elle a beaucoup aimé, puis Charlotte là quand elle revient je lui demande ça a été mercredi ? elle revient toujours avec le sourire *Pis elle rate quoi pendant ce temps ?* alors ben elle rate ce qu'on fait le mercredi matin quoi *Elle rate pas la gym ou...* oui elle rate une période de gym *Des fois c'est ça, certains élève ça les embête...* ouais, elle je crois que ça la dérange pas, non parce que voilà c'est une enfant qui est beaucoup aussi dehors, qui bouge beaucoup donc, je crois pas que c'est un souci mais oui effectivement ça peut-être problématique selon les branches qui y a, je vois si y'a les bricolages par exemple ce serait embêtant... non au niveau de l'organisation c'est pas évident, ça c'est vrai, mais alors pas pour Charlotte donc, mais de manière générale, tous ces enfants qui doivent aller à l'appui, logopédiste, psychologue, (...)

45 :40 Nasser

Il est dans ta classe Nasser qui va chez... ? oui, oui lui il m'a causé beaucoup de soucis jusqu'aux vacances d'automne où j'en pouvais plus, c'était moi qui était en train de dépérir, puis là depuis la rentrée ça va nettement mieux mais on a aussi mis beaucoup de choses en place, pis là ça porte ses fruits alors je suis contente *Et puis lui tu le verrais pas dans cette catégorie ?* alors lui en fait y'a eu un diagnostic je crois, mais justement qui n'est pas un diagnostic HP mais je pense que c'est comme pour Léa, il est très à l'aise dans tout ce qui est langage expression enfin dans le verbal dans, mais par contre si tu prends mathématiques euh, il est pas forcément à l'aise et je vois vraiment la différence par rapport à mes deux filles, par rapport à la compréhension des consignes à la compréhension de certaines choses où elles c'est bon quoi, mais lui il comprend pas et c'est, y'a vraiment une grande différence mais de nouveau effectivement, moi quand il est arrivé dans ma classe j'ai aussi pensé, je me suis dis ah ouais c'est un élève HP, pis la maman me l'a vendu pour un élève HP alors qu'en fait y'avait pas eu le diagnostic, ça avait pas été, mais je pense qu'il a des compétences effectivement dans tout ce qui est français euh, oral euh, au-dessus de la norme, pis ça voilà, après je sais pas comment ils les classent on va dire, alors ça voilà ouais, mais si tu veux en français euh, les consignes des fois je dois lui ré-expliquer, alors il est super à l'aise c'est vrai pour s'exprimer euh dans dans, quand il doit écrire expression écrite aussi, ça va tout seul, mais des fois comprendre certaines choses ça va pas tout seul, ouais c'est intéressant mais voilà moi je suis pas suffisamment on va dire, moi j'observe, je vois *Donc toi tu t'appuies quand même sur les diagnostics que tu reçois pour... ?* euh... oui, après je veux dire *Enfin si tu vois, si il arrive tu peux...* voilà oui, exactement après je veux dire si je vois qu'il a fini avant

pis qu'il a besoin d'aide bon ben, tu peux voir sa table, tu te fais une idée lui, dans quelle catégorie il est (rires) tu vois ? il.... Je pense qu'il serait entre les deux enfin à mon avis mais... le diagnostic n'a pas été posé bon c'est un enfant qui est arrivé en cours d'année hein, donc c'est un peu compliqué si tu veux, il est arrivé au mois de mai l'année passée et pis si tu veux il a été vu par le psychologue dans son ancien établissement et puis c'est là que, que finalement non, qu'il a pas eu ce diagnostic de HP *Mais c'est compliqué pendant le français surtout, ou bien tout le temps ?* non, non, alors maintenant que au niveau comportement parce que, Nasser... y'a d'autres soucis quoi, y'a des troubles du comportement mais qui sont liés à d'autres choses, pis bon ça moi je sais pas vraiment trop mais euh..

48 :30 Nasser

...mais par contre, là je vois maintenant quand on travaille en français, il est, il a fini tout le temps dans les premiers, et pis lui ben j'lui donne aussi, éventuellement je lui donne quelque chose de plus, il part dans sa fourre d'autonomie, il a toujours fini sa fourre d'autonomie, il aime, il aime, il aime apprendre, il aime avoir plus, mais en maths, par contre, il a de la peine, il est vraiment pas à l'aise dans tout ce qui est notion d'espace, logique, il est pas très à l'aise après calcul mental oui, numération ça va, mais dès que tu passes à la compréhension et à la logique, il est pas, il est pas, il est pas à l'aise enfin, il est dans la moyenne j'dirais, tu vois, mais il est pas, il sort vraiment pas du lot, donc euh, ça c'est pas évident non plus à gérer, parce que, ouais, très performant dans un domaine puis pas dans l'autre, mais c'était Léa qui était un peu comme ça aussi (...)

49 :40 Nasser évaluations

Mais alors Nasser on entre dans une autre problématique, hein, parce qu'il y a des troubles du comportement qui sont liés à d'autres soucis, donc là... moi je peux pas vraiment t'en parler plus pour l'instant parce que il est suivi par euh, on a pu mettre en place maintenant un suivi par le psychologue mais y'a eu beaucoup de réticences des parents, je te résume hein mais je vais pas pouvoir t'en dire plus *Et lui dans les évaluations, comment ça se passe ?* alors lui il aurait tendance à faire des mauvaises évaluations en français, enfin mauvaises, qui reflètent pas pas ses compétences ouais, tout à fait *Pis pourquoi, parce qu'il se jette dans le travail, tu sais pourquoi ?* alors moi je pense, ben ce serait intéressant de voir maintenant que ça va mieux dans son cœur et dans sa tête si je peux dire ça comme ça, parce que c'était vraiment une période où il était pas bien, donc je pense que c'est vraiment un manque de concentration, de... voilà quoi, pas là quoi, pas présent, mais maintenant je pense pas que ce soit lié à ses compétences je veux dire... *C'est ses soucis en fait, c'est ses soucis ouais, c'est plus les soucis exactement ouais, donc c'est encore un peu différent Mais après toi dans ton travail c'est aussi une situation compliquée, oui, c'est aussi une situation compliquée, ouais Et puis je veux dire, comment tu le notes, tu te dis il a des soucis je vais donc être un peu plus cool, comment tu gères ça ?* non, ben justement pas, alors non en fait là pas du tout, je veux dire par rapport à ses évaluations c'était comme les autres et puis du style et ben il a eu une fois un A en français alors que je sais très bien qu'il aurait pu avoir LA ou AA on va dire euh, tu voyais qu'il avait plein de fautes bêtes qu'il aurait pu éviter, mais là moi mon but c'était, enfin mon but je veux dire, j'allais pas euh, je voulais pas qu'il ressorte avec une évaluation justement euh, qui montre que tout était ok parce que le but c'était de dire ok ben justement y'a des soucis avec Nasser vu que les parents n'entraient pas en matière c'était très difficile, moi c'était un moyen aussi d'entrer en matière, tu vois de montrer, bon voilà c'était pas des mauvais résultats non plus mais voilà, alors après je me réjouis de voir maintenant que ça va mieux les prochaines évaluations comment il s'en sortira, bon en maths il a eu des, c'est marrant parce que en maths où il est dans la norme on va dire, il a fait de bonnes évaluations, de très bonnes évaluations par rapport à son niveau, mais en français ben voilà il aurait nettement pu faire mieux c'est sûr

52 :20 Nasser métier d'élève

Il arrive à respecter les règles ? non, c'est hyper compliqué, hyper compliqué ouais, ouais, pfff... ouais y'a beaucoup de choses quoi avec Nasser, là ça s'améliore vraiment gentiment, mais par rapport aux règles ça reste quelque chose quand même de difficile pour lui, ouais ça reste quelque chose de, tout le temps transgresser les règles, toujours chercher la limite, mais y'a beaucoup d'amélioration là

vraiment en très peu de temps *Son travail aussi, il rend des choses à l'image de sa table ?* ouais, regarde, c'est toujours déchiré chiffonné, c'est toujours pas propre ouais c'est intéressant parce que c'est vrai que ça correspond aussi à certains enfants HP hein je sais bien, mais de toute façon quelque chose y'a avec Nasser c'est sûr comme je te disais par rapport à ses compétences en français il est au-dessus de la norme, donc quelque part pour moi il est HP en français, tu vois il savait lire, je veux dire il est arrivé euh déjà il est pas de langue maternelle française, il parlait l'arabe en arrivant à l'école enfantine, et pis il a appris à parler en une année donc euh le français pis t'as vu comme il parle, enfin je sais pas si tu l'as entendu mais *Oui oui* donc il est performant, il est très performant en français ouais *Lui tout ce qui est répétitif ça l'énerve ? quand il sait déjà ou ?* écoute euh, pff... non je trouve que il fait, il rouspète pas pour faire, non, non non, non par contre c'est vite expédié, c'est toujours vite fait vite expédié et pis des fois mal fini, mal lu la consigne euh, peut faire mieux quoi par rapport à ses compétences peut faire mieux, bâclé, il bâcle beaucoup ouais *Pis lui aussi il dit des fois qu'il sait déjà, il est convaincu et puis..* alors oui il veut toujours tout expliquer à tout le monde ouais ouais, tout à fait ouais *Pis il veut faire à sa manière ou bien ?* euh, alors tout, mais tout il veut faire à sa manière tout il veut faire, ben c'est-à-dire il veut faire comme il a décidé donc euh *Mais il a des bonnes stratégies ou bien, comme il a décidé c'est des bonnes idées ou bien.. ?* ouais alors, mais quand je dis tout c'est pas forcément dans son travail scolaire, ça peut-être dans tout, c'est plus l'esprit de contradiction tu sais, de vouloir faire différemment des autres tout le temps, il veut tout le temps faire différemment des autres, après dans le travail scolaire euh, oui des fois il fait différemment mais souvent ça l'aide pas souvent c'est, lui il aurait tendance à se compliquer des fois l'existence mais, ouais c'est difficile comme ça j'ai pas d'exemples concrets qui me viennent, c'est vrai qu'en maths je vois qu'il est souvent à côté de la plaque justement parce qu'il a pas bien compris la consigne mais peut-être parce qu'il ne l'a pas lue non plus correctement, il prend pas le temps, aussi tu vois il prend pas le temps de bien comprendre les choses comme tu dis il pense qu'il a toujours tout de suite vu tout compris tout, et pis *Il se jette dans le travail*, il se jette un peu dans le travail ouais ouais, mais alors lui c'est systématiquement que son travail est bâclé que, que je peux le renvoyer à sa place pis lui dire ben écoute essaie d'améliorer ci ou ça, complète... *Mais du coup tu dois l'aider, tu dois différencier un peu pour lui ou pas ?* euh, adapter tu dis ? *oui*, adapter les, non, non y'a pas besoin, c'est plus besoin de lui remettre le doigt là où t'es allé un peu vite, lui dire dis donc relis voir comme il faut là, qu'est-ce qu'il faut faire, pis maintenant réfléchis à ce que tu as écrit, ah ouais, pis voilà, tu vois, c'est pas, ouais alors adapter dans le sens relire peut-être la consigne, refaire répéter les consignes oui, ouais (...) *Je me suis dis aussi qu'en classe ça devait pas être facile* ah non alors ouais c'est pas facile (...) il prend beaucoup de place c'est ça il prend énormément de place

11.3 Entretien 2 : Fabienne

Date : 13.12.18

Degré : 6H

Cercle scolaire 2

Lui, la maman elle m'a dit en entretien qu'il avait été diagnostiqué HP, donc, et je le suspectais pas HP avant qu'elle me le dise parce qu'il est tellement désorganisé (...). Il vient de Lausanne, je sais qu'il a fait plusieurs années au Canada, donc il est bilingue français anglais et puis les parents étaient très inquiets pour son intégration dans la classe parce que apparemment socialement c'est compliqué et puis ça s'est confirmé (...) au début de l'année c'était très compliqué de faire un contact avec les copains parce que, *donc ils avaient tous déjà fait une année ?* voilà, en plus il est arrivé dans une classe qui était déjà formée et puis euh, et puis il est particulier, voilà, j'sais pas si on peut dire ce mot-là mais ... il est, alors il est très cultivé mais, euh, quand je pose une question il répond souvent à côté, ou il parle de ça mais... ouais, en répondant à côté ou autre chose ou il va plus loin ou, du coup ben les élèves ils rigolent facilement euh, voilà, et puis de l'extérieur sa gestuelle, son organisation et tout ben... elle est différente quoi, elle est un peu particulière, du coup euh, c'était très compliqué pour lui de se faire des copains et maintenant ça va mieux mais ça prend du temps quoi

6 :24

Et puis au niveau du travail scolaire, et ben, il est assez à l'aise dans toutes les branches de ce que j'ai vu pour l'instant, sans exceller particulièrement et puis par contre au niveau de l'organisation dans le travail c'est la cata quoi, il travaille par-dessus ses affaires euh, il peut entasser des bouquins d'allemand de maths puis bosser par-dessus, il range jamais rien (...) ouais pis en 6^{ème} moi ça me paraissait aberrant quoi, alors c'est clair que mes autres élèves ils ont déjà des hab... enfin, ils ont pris l'habitude de travailler avec moi et tout ça mais là ça me paraissait des gestes de base, de ranger au fur et à mesure, pis je leur dis en plus, rangez vos affaires d'allemand, vous pouvez sortir votre livre de maths, si j'vais pas vers lui lui dire tu ranges, il bosse par-dessus comme ça, au bord de sa table, sur la tranche de la table (...) et puis c'est vrai que son travail il est souvent chiffonné, sale, ouais...(...)

7 :35 évaluation

Il est à l'aise, vraiment il fait des bons résultats, par contre, tout ce qui est rigueur, par exemple si il doit écrire un texte, j'sais par par exemple une production de texte en français les idées seront bonnes, par contre orthographe et accords y'aura rien du tout ou copier quelque chose au tableau, c'est rempli de fautes et c'est même pas écrit forcément la même chose que ce qui est au tableau, donc tout ce qui est très structuré très rigoureux et tout, il l'a pas (...) ouais, propreté, rangement soin, ouais toutes les qualités qu'on souhaiterait chez un élève en plus des compétences intellectuelles il..., ben il commence à prendre très gentiment le pli mais, (...)

8 :25 métier d'élève

il est très poli, il est très gentil, il est très calme, à ce niveau-là y'a aucun problème, discipline j'ai pas du tout besoin d'en faire avec lui mais plutôt ses habitudes de travail, d'organisation dans le travail ça c'est.... Ben moi j'avais l'impression de recommencer avec un début de 5^{ème} année quand je l'ai reçu quoi, mais les règles de vie non, ça ça va très bien

8 :52 organisation du travail (=7 :55)

Il est très lent, mais je vois il est très facilement attiré par des stimuli extérieurs *ah il est distrait ?* ouais ouais très souvent, donc y'a une partie de ça qui fait dans son rythme de travail en tout cas, je vois qu'il est pas longtemps concentré sur la tâche quoi, *mais il arrive à persévérer ?* alors dès que je lui dis Thomas mets-toi au boulot il s'y remet (...)

9 :37 évaluations

Même pendant les évaluations, les 2-3 gros premiers TS qu'on a fait cette année, géographie, les trucs un peu costaud quoi, les 2-3 premiers ben je circule un peu dans la classe, je le vois bosser donc voilà il bosse, mais plusieurs fois j'ai réalisé il restait 5 minutes, pis il avait fait une page sur trois quoi (...) du coup je sais pas ce qui lui fait perdre du temps, j'sais pas ce qui lui fait perdre autant de temps dans ses tests parce qu'il a l'air de travailler, et pis je peux pas le surveiller 24 sur 24 non plus tu vois, mais plusieurs fois j'ai réalisé qu'il restait 10 minutes et puis il lui restait 4 ou 5 exercices à faire et là je lui mets un coup de stress et tout, je l'encourage, je le booste et puis il arrive in extremis à finir en général, mais il a pas eu le temps de relire, c'est comme ça quoi, *mais tu lui donnes pas plus de temps ?* non, parce que je me dis en 6^{ème} s'ils ont pas de contrat pédagogique, en 5^{ème} je leur laisse (...) ben des adaptations, des aménagements sur les objectifs, pis ceux qui ont pas ben je me dis faut qu'ils prennent le rythme de 7^{ème} donc euh,

11 : 25 est-ce que sa note reflète ses compétences ? évaluation, métier d'élève

Oui, après je pense qu'il pourrait aller plus loin, vu la culture qu'il a et le raisonnement qu'il a il pourrait plus loin, mais dans ce qu'on évalue, ouais ça reflète parce qu'il fait quand même des erreurs (...) y'a beaucoup des erreurs de, enfin c'est pas vraiment des erreurs, de mise en page quoi, typiquement les numéros là ils devaient les mettre dans les cercles il te les met à côté, des choses comme ça, mais c'est plus là... alors des erreurs de forme, ça il en fait pas mal parce qu'il a pas cette rigueur, *et là tu comptes ?* non, non non, je vais pas compter et puis ouais, cette rigueur pour tout ce qui est faute d'orthographe, copier juste ça il en fait pas mal, mais des erreurs sur le fond... y'a pas énormément hein, à part ça, y'a pas énormément, en fait il prend beaucoup de temps pour faire les choses mais c'est quand même relativement juste, le résultat, ouais c'est difficile à dire quel genre d'erreur il fait, ses livrets il est excellent, il les sait sur le bout des doigts, donc en maths ça ça va bien, par exemple le prof de maths il donne les multiplications en colonnes ça se passe bien (...) ils ont fait 4 ou 5 ans au Canada donc il a presque appris l'anglais en même temps que le français, ça veut quand même dire que pendant ces 4 années il a fait du français que oralement avec ses parents, il est entré dans l'écrit avec l'anglais et il est arrivé en Suisse il était déjà je crois en 4^{ème}, donc il est entré dans l'écrit en 4^{ème} et puis, il s'en sort très bien quoi, donc euh, quand même, c'est quand même pas rien quoi,

14 :38 c'est un enfant qui veut faire à sa manière ?

Ah oui, alors complètement, ah ouais (...) ah oui oui, non parce que je me suis fâchée plusieurs fois avec lui parce qu'il respectait pas la consigne comme je l'avais donnée, soit oralement soit par écrit, il voulait faire à sa manière, qui n'était pas fautive mais il voulait faire à sa manière, pas comme j'avais demandé (...) ben la copie au tableau je leur demande de copier d'une certaine manière pis lui il va te mettre ça, euh, au lieu d'écrire sur une ligne il va te mettre sur deux lignes avec des tirets ou pas ou... Ouais, c'est pas, euh, c'est un peu des brouilles mais... *Et puis pour résoudre des problèmes par exemple ?* Ben là je leur laisse prendre le chemin, le raisonnement qu'ils veulent, donc euh, mais c'est plutôt, ouais c'est de nouveau sur ces consignes d'être un peu rigoureux quand je demande d'écrire à la plume il va écrire au crayon, il va pas comprendre pourquoi il faut, ouais, c'est sur ces aspects-là *Tu gères comment ?* ben au début de l'année je me suis fâchée une fois ou deux avec lui et puis maintenant je sais, donc en fait je vais lui répéter une fois de plus à lui, en m'adressant à lui directement *A chaque fois tu fais ça ?* quasiment oui (...) ouais au niveau des consignes je différencie un peu avec lui, ben comme pour sa table, c'est vrai, je passe, je le lâche pas en fait, je passe souvent vers lui pour lui dire maintenant tu ranges tes crayons tu fais de la place parce qu'il travaille dans des conditions, euh, sur une table qui ressemble à rien quoi, donc euh je passe régulièrement vers lui pour lui dire de ranger ça ça, de mettre cette fiche-là dans son cartable, ce stylo-là dans sa boîte, ce cahier-là sous la table *Pis sinon il oublie ? pour les devoirs il oublie ?* ben en fait il laisse tout sur sa table, il range rien, non ses devoirs il les fait, donc il doit avoir l'habitude de lire son agenda, non ça c'est en ordre les devoirs, par contre les consignes orales, clairement il les oublie, quoi, mais c'est aussi, de nouveau c'est des habitudes qu'ils ont les autres que lui a pas, que les devoirs de français je demande de faire à la plume, les devoirs de maths au crayon ben eux ça fait une année qu'ils le font y'en a encore qui se trompent ben lui c'est plus frais aussi, ouais, ben après les consignes données en classe... *Parce qu'il*

est dans la lune ? ouais, ouais ouais très souvent *Il est dans son monde ?* ouais, euh, typiquement, ah ben quand ça sonne (17 :15) à la fin de la matinée ou de l'après-midi il continue euh, il réalise presque pas que ça a sonné, que tout le monde s'agite autour de lui, il continue son problème de maths, il finit d'écrire sa phrase, et puis dans leurs moments de libres ils ont un bouquin sous leur table, du coin bibliothèque là, et puis par exemple, quand je leur annonce qu'on change d'activité, lui si je le vois pas, si je le reprends pas il peut encore bouquiner 5-10 minutes, je pense *C'est ces moments de transitions ?* ouais les moments de transition ah il met beaucoup de temps à réaliser que je prends la parole, qu'il y a une consigne à écouter, qu'il faut lever la tête que, pis y'a quand même de l'agitation autour de lui, que, mais il est plongé dans son activité ou dans sa lecture et il remarque rien, mais des fois je dis rien, je l'observe, je regarde combien de temps il met bon voilà au bout de, je sais pas 30 secondes une minute, je veux pas attendre non plus mais, il bouge pas il continue, il est complètement absorbé, *il est plongé*, ouais complètement et c'est vrai alors ça je me suis beaucoup fâchée avec lui au début de l'année, mais ça sert à rien de se fâcher au bout d'un moment quoi, pis ben, quand j'ai eu l'entretien avec la maman où qu'elle m'a dit que il était HP et pis que tous tous les points que j'avais relevés sur ce qui allait pas, son organisation ça c'était pas un scoop pour elle elle m'a dit oui on sait on travaille dessus ben après ben voilà quoi, donc je fais que de lui rappeler toute la journée

18 :55 Diagnostic

Toi ça t'a été utile de savoir qu'il y avait ce diagnostic ? ouais ben peut-être que ça m'a permis de mieux accepter que... est-ce que ça explique est-ce que ça excuse tout je sais pas mais du coup je comprends, ça donne une explication à tout ce côté de l'enfant qui est complètement à la rue quoi, ouais, quand même *Mais tu travailles pas différemment du coup avec lui ?* non, je lui rappelle les mêmes choses, je lui répète les mêmes trucs non je crois pas, j'ai pas l'impression mais... si y'a eu un changement j'ai pas remarqué en fait, pas volontairement en tout cas

19 :45

Il rentre très volontiers dans le travail, il a pas l'air de s'ennuyer, en tout cas il me le fait pas comprendre, mais bon vu qu'il est lent finalement le temps qu'il perd il doit le rattraper à un moment donc... non tout cet aspect-là je l'ai pas chez lui *Et il perturbe pas la classe ?* non du tout

20 :05 Relationnel

Il a des copains ? alors il s'en a gentiment fait deux-trois, ouais, mais pas au point de s'inviter les uns chez les autres je crois, mais il est déjà plus tout seul à la récré, parce que toutes les récrés il les passait tout seul au début de l'année, euh après ce qui est compliqué c'est la gym quoi, parce que, il est pas très à l'aise avec son corps, il a pas une bonne coordination, il a des gestes, il se tient tout le temps avec les mains en haut un peu, comme ça, puis il court de façon bizarre, enfin voilà c'est pas un grand sportif, ah il est athlétique il est assez tonique mais pas très à l'aise dans le sport quoi, ben du coup il est toujours le dernier choisi si on tire les équipes quoi (...) mais non au niveau des copains il commence à faire un peu l'andouille, gentiment, avec 2-3 garçons donc je vois qu'il y a des petites complicités qui se font

21.25 Donc pour toi il a sa place dans cette classe ?

Une place discrète, mais il a gentiment sa place, ouais *Et du point de vue du niveau scolaire ?* ah ouais il a un bon niveau scolaire, oui oui, non non il est dans les bons

21 :44 Tu as l'impression de comprendre comment il fonctionne ?

Euh, ouais en général, ouais, oui parce que j'avais eu un autre élève que je suspectais d'être HP des fois il faisait vraiment des chemins mentaux incompréhensibles pour moi mais là euh, là non je le comprends assez bien, il me semble globalement

22 :40 Evaluations – métier d'élève

Il te met un peu dans des dilemmes ? non c'est pas encore arrivé, mais franchement je le guide tellement et je suis tellement sur son dos, enfin je suis sur son dos, je l'ai tout le temps à l'œil que, même s'il commence un peu à partir, *pendant le test* ? ouais, je le recentre quoi, mais non, il m'a pas encore fait de spécialité (...) Mais vu que là il avait 11 fautes de copie, il a pas eu son point bonus (...) ça c'est un truc, les autres ils font tous 4 ou 5 fautes de copies maximum quoi (...) non l'écriture ça va, mais c'est ouais sa table elle est, ben là je l'ai fait nettoyer avant qu'il parte là cet après-midi typiquement elle est tout le temps sale, donc ses fiches y'a toujours des tâches de crayon, d'encre, euh, il m'a rendu un devoir y'avait une tâche de stylo argenté cet après-midi, pis il savait pas d'où ça venait (rires)

26 :50 il y a des fois où il est convaincu qu'il sait déjà ?

Oui, oui... ben c'est de nouveau dans cette idée de, il a l'impression des fois qu'il a pas besoin de faire certaines choses, parce qu'il est convaincu déjà de savoir mais... (...) ben dans les consignes par exemple si il faut souligner quelque chose avant de, souligner des mots avant de les trier dans un tableau, il va trouver pas utile de souligner quoi, mais vu que je suis sur son dos pour lui dire tu soulignes quand même, ben, ben voilà... mais ouais, certaines choses un petit peu ouais *Donc en fait tu le coaches beaucoup* ? ouais, ben ouais parce que, l'année prochaine il va en 7^{ème}, ils auront 5 ou 6 profs différents et puis ils seront beaucoup plus livrés à eux-mêmes donc, j'aime savoir que j'ai tout fait pour qu'ils soient prêts pour cette 7^{ème} donc c'est vrai que je les lâche pas tellement, non *C'est bien* ouais je sais pas, faut pas que ça l'empêche de devenir autonome non plus mais, pour l'instant... *Du coup il est assis devant* ? il est tout devant oui, avec la boîte bleue, par-dessus laquelle il travaille des fois, tu vois ? elle est énorme et souvent elle est au milieu de sa table (...), ben il est tout le temps en train de boutiquer des objets hein, de sortir de remettre, pourtant il range rien mais, il a besoin de son crayon gris il l'utilise il le rentre, il a besoin de sa gomme il la reprend et puis du coup il fait que rouvrir cette boîte qui fait beaucoup de bruit c'est très pénible, ça je m'énerve avec lui, puis souvent elle est au milieu de sa table pis il bosse par-dessus derrière la boîte, tu vois comment ? mais ça rejoint tout le reste

29 :30 Evaluation

C'était celle de géo, c'était frappant parce que vraiment, 10-15 minutes avant la fin, il lui manquait plus de la moitié du test quoi, et je lui dis il te reste 15 minutes faut que tu mettes la troisième vitesse et il a réussi à finir, alors dans les tout derniers mais... *Mais il est resté planté sur une question* ? je sais pas justement ce qui s'est passé, ouais je pense, je sais pas, est-ce qu'il cherche... là il devait donner des exemples, est-ce qu'il veut trouver le meilleur exemple à donner possible peut-être, là il a perdu du temps parce qu'il a colorié, il devait juste entourer mais bon, c'est pas un coloriage non plus... alors là je l'ai vu, tu vois il avait commencé l'orange je l'ai chopé, je lui ai dit Thomas tu as pas besoin de colorier mais... je pense que là il a perdu du temps, peut-être qu'il savait pas comment formuler, il devait compléter les phrases avec les mots qui étaient là il sait peut-être pas comment formuler *Il a beaucoup raturé là* ouais quand même hein, euh... Je sais pas, honnêtement je sais pas où il a perdu du temps (...) là il a tout... il a juste planté des vignes au milieu du Gros-de-Vaud donc là je lui ai enlevé un point, un demi-point, c'était les vignes là ces petits cercles violets, pis là c'est pas exactement ce qu'il fallait répondre tu vois il a perdu un point enfin, des petites choses hein, là c'était tout juste (...) c'est arrivé deux fois, y'a celui-là aussi où j'ai dû le booster, ça c'est le test de lecture, en tout cas ça c'est ce qui prenait le plus de temps et je me souviens qu'il lui restait très peu de temps pour le faire, il devait retrouver des phrases qui montraient certaines choses dans une page alors euh, je sais pas, est-ce qu'il hésitait entre plusieurs phrases dans la page, est-ce qu'il a bloqué sur un mot *Mais là les traits c'est des fautes d'orthographe* ? ouais c'est tout de l'ortho, non les points ils sont là donc tu vois, c'était les exercices les plus difficiles ça donc euh, non non il a, il a eu quoi, il a eu 5, où est-ce qu'il a perdu des points, un peu ouais pas grand-chose, un peu dans celui-là et puis par-ci par-là, rien de grave quoi, c'était un bon travail, alors là je sais pas, est-ce qu'il hésitait, là il devait choisir une phrase, peut-être que s'il doit faire un choix ça lui prend, je sais pas *Oui parce que les petits test où il doit juste donner la réponse*... ah ouais alors la numération *Alors numération il a tous les points* ouais quasi ouais,

il a perdu... il a mal recopié les nombres, c'est juste ça, tu vois ? *Ah il a mis deux fois le même, ouais, ça c'est une faute bête, ouais c'est une faute, clairement*

36 :56

Et c'est à ce moment-là, pendant cet entretien qu'elle (la maman) m'a dit qu'il était diagnostiqué haut potentiel, puis que ça m'a quand même fait la lumière sur certains éléments (rires) non, c'est vrai, ça expliquait tout le reste quoi *Donc toi ça t'a été utile d'avoir ce diagnostic, c'est utile ces diagnostics ?* ben je pense quand même parce que surtout si tu tombes sur un enfant ben qui s'ennuie ou qui met les pieds au mur devant le travail et tout, si tu sais, ben peut-être que, j'en sais rien après on peut te donner une ou deux clés pour que ça se passe mieux en classe, je pense c'est mieux de savoir quand même, moi je pense, quel que soit le trouble que ce soit ça ou un trouble dys, quand on a toutes les cartes en main

38 :30

Tu vois il m'agaçait beaucoup Thomas, parce qu'alors ce manque d'organisation, mais jamais ranger jamais, pas appliquer les consignes que je lui donne (...) moi j'estimais qu'en 6^{ème} c'était des choses acquises et puis voilà, je le connais mieux aussi maintenant et je m'y suis attachée comme à tous mes élèves et puis ça se passe mieux, mais c'était pas devenu désagréable mais c'est vrai que, je râlais beaucoup quoi, je le recadrais tout le temps, j'avais je pense un peu un ton un peu désagréable puis maintenant ça va beaucoup mieux, je le connais mais... *Mais là ton dilemme ce serait de te dire faut pas que je l'aide trop pour qu'il s'habitue* ouais, ouais, si pendant une journée complète je lui dis rien, je sais pas, il faudrait que je le teste, faudrait tester pour voir s'il arrive à suivre en collectif euh, finir son travail dans les temps, à mon avis non, mais, puis en collectif aussi, il est pas attentif tout le temps, mais bon, comme plein d'autres élèves qui sont pas HP à part ça et qui doit avoir son attention, quand on discute tous ensemble où c'est questions-réponses, ça ça me paraît assez normal mais, ouais il faudrait que j'essaie, une journée sans rien lui dire de plus qu'aux autres, voir ce que ça donne... parce que là, pour l'organisation de son travail, il est pas encore autonome, ça c'est sûr

40 :00

Quand je donne une consigne, si il l'écoute, s'il est pas encore, enfin, s'il est pas en train de faire autre chose ou qu'il est encore en train de lire son bouquin, s'il l'a écouté il a un besoin, il a ce besoin tout le temps de reformuler la consigne, donc il va me dire à chaque fois si j'ai bien compris on doit faire ci ça et après ci ça et après ci ça *Donc en te posant la question ?* ouais, il reformule avec ses mots mais il a besoin presque à chaque de fois de redemander en reformulant la consigne que j'ai donnée, pis il va peut-être répéter exactement ce que j'ai dit il l'a bien comprise en général, il l'a très bien comprise (...)

11.4 Entretien 3 : Nadège

Date : 24.01.19

Degré : 6H

Cercle scolaire 3

3 :30 Diagnostic

La maman avait fait pour Paul, sauf erreur, puis pour Amélie elle a pas fait, pour elle c'est aussi évident qu'elle est HP mais la maman elle n'attache pas d'importance à l'étiquette HP, elle a pas envie de cette étiquette... donc, pis c'est pas des enfants en mal-être, Paul je pense qu'elle a fait peut-être par curiosité, ouais quoique Paul était très bileux, il avait des problèmes intestinaux alors du coup elle a aussi fait, euh, elle a, ils ont diagnostiqué... *Paul il a été diagnostiqué pendant qu'il était dans ta classe ?* Non avant, avant sauf erreur, en 4^{ème}.

4 :08 Diagnostic

Toi est-ce que ça te change qqch de savoir qu'ils sont HP, non moi ça change pas, ça t'est utile ou pas ? non, ça, ça me change pas. Ben la maman elle était venue me dire je crois avant de commencer l'année, mais c'est, c'est vrai du coup c'est bien de savoir que cet enfant-là a besoin d'être nourri, en classe, pas qu'il s'ennuie.

4 :35 Evaluations

Paul aussi il faisait des bons résultats ? oui oui, ben tout d'un coup il faisait un 5,5 c'était des fautes bêtes, s'ils font des fautes, quand ils voient les fautes il dit ah mais je suis nul et puis c'était des fautes vraiment bêtes d'inattention *Mais lui il était inquiet de pas faire 0 faute ?* ben les deux ils aiment pas faire 5,5 pour eux c'est pas une très bonne note, mais je soupçonne la maman les parents d'être quand même exigeants, parce que là il y a un test de maths, elle répète la maman à la maison alors qu'en faisant le plan de maths et tout, on fait normalement bien assez, *il aurait pas besoin, il aurait pas besoin* en tout cas pas du tout pour eux mais je sais qu'elle fait répéter, pour les ECR et leur fait faire, alors qu'on fait une ECR en classe, ils savent très bien qu'on fait déjà une ECR avant, elle leur fait faire une ECR à la maison donc à mon avis, ils sont, je dis pas qu'ils sont poussés, mais y'a un souci de la maman pour que ce soit, ouais parfois je sais pas, j'aime beaucoup cette maman, elle est chouette mais voilà, c'est pas des enfants qu'on laisse en électron libre à la maison, par rapport aux leçons, ils sont toujours bien faits, elle est derrière pour les leçons aussi,

6 :00

Amélie à 8 ans elle lisait les Harry Potter et puis le Seigneur des Anneaux (...) 6 :25 Donc je pense qu'ils savaient déjà sûrement lire à 4 ans, ouais, à mon avis. Mais peut-être pas qu'ils ont été poussés, je pense que c'est des enfants qui sont très curieux, Paul par exemple il va faire des cours de robotique à Lausanne (...) Pis Amélie elle faisait quoi aussi de spécial, je me souviens plus, des cours, mais voilà, quelque chose d'intellectuel (...) Tu vois, c'est moins des enfants, euh, ils sont chouette au sport, je dis pas qu'ils sont pas bien, ils sont chouette au sport mais s'ils peuvent bouquiner tranquille le matin. Paul il était angoissé d'aller aux relâches parce que justement il devait skier de 9h à 6h (...)

8 :00

Est-ce qu'ils posent des problèmes en classe ? alors non, pas pour moi, *ni l'un ni l'autre ?* non, mais je pense que des HP qui poseraient problèmes ce seraient des enfants qu'on ne nourrit pas, qui s'ennuient

Alors toi tu fais comment ? alors j'ai toujours des classeurs d'activités ou des jeux d'ordinateur, enfin des jeux, ben des gomaths, des choses, des énigmes sur l'ordinateur, j'ai des sites que je connais ou je prévois des classeurs avec des énigmes de maths, de français, euh, ou alors une fois Amélie elle a fait un exposé en plus, sur Paris alors qu'elle faisait un exposé sur un animal mais elle a fait sur un animal

et quand elle a fini elle a pu faire sur Paris, donc oui je leur prévois des activités, *qui sont différentes de ce qu'ils font...* oui qui sont différentes et puis plus dures, ce sont presque même des activités, des énigmes même des fois d'adultes, enfin pas d'enfants de leur âge, tu vois, je leur prévois toujours

J'ai vu une fois une enseignante qui m'avait dit que c'était compliqué car elle n'osait pas avancer dans le programme de l'année qui suivait, que ça posait problème après à ses collègues... mais je n'avance pas dans le programme, je vais pas leur donner des divisions à faire alors qu'elles sont en 7^{ème} année, je fais pas des divisions, je fais vraiment des énigmes, des choses différentes, des, j'ai des classeurs avec des énigmes et il y a des photocopies dedans, il faut pas qu'ils prennent la dernière feuille, ils savent mais voilà donc par exemple ils peuvent faire ça, y'a aussi toutes sortes de programme sur internet, y'a des jeux d'énigmes, des escape room maintenant, on trouve, puis voilà, je propose ça, donc voilà, quand ils ont fini ils font ça. Des fois ils sont même pas tout seuls à faire, finalement y'en a d'autres, parce que j'ai aussi Tim qui adore faire ça aussi et puis, j'sais pas si il est HP, j'en sais rien, j'ai pas été demander à la maman mais c'est un enfant qui a aussi beaucoup de facilité, des fois ils se mettent avec Amélie puis ils font un escape room sur internet, par exemple y'a des énigmes à faire.
9 :35 *Puis ça pose pas de problème avec les autres élèves ?* non, non, non, pas du tout

10 :30 *métier d'élève*

Des fois les HP ils savent pas apprendre, ça arrive, mais ça je pense ça se voit dans le secondaire, quand ils ont plus de voc à apprendre, des voc d'allemand d'anglais peut-être la mémorisation, là je pense qu'on voit justement là des difficultés qui ressortent au secondaire, ici j'en vois pas, ça reste simple et entraîné pas mal en classe, alors que au secondaire y'a des voc à apprendre à la maison

11 :37 *évaluations*

Par contre Amélie au début, ben Paul les deux, ils levaient souvent la main à des éval et tout ils avaient besoin que je vienne les aider puis j'ai dit non, tu, j'viens pas t'aider toi, t'as pas besoin de mon aide, donc au début oui ils avaient tendance à lever la main pour que je vienne les aider quand ils arrivaient pas à faire un truc alors qu'y'en a bien d'autres qu'il faut aider, donc ça oui, demanderaient vite l'aide de l'adulte, pour un test, parce qu'ils ont peur de faire une m... , pas une bonne, pas la meilleure note *Et puis si tu les aidais pas ils arrivent quand même ?* ils arrivent très bien, mais par contre ils font pas ça dans les exercices, ils font ça dans les éval parce que je pense que c'est un stress puis du coup ils aimeraient assez, ben au début d'année il faut un peu les remettre au pas puis dire non je viens pas t'aider toi, t'as 6 de moyenne, j'ai discuté avec eux, ben Paul et Amélie après coup, disant qu'y a d'autres enfants qui font des 3 et demi, des 4 qui ont besoin de mon aide mais que elle non, faut juste qu'elle prenne le temps, qu'elle se calme et qu'elle revienne après à l'exercice si elle arrive pas bien à le faire, juste là c'est un stress (...) les deux ils avaient un peu le même tic au début ils levaient la main dès qu'ils comprenaient pas au test, ce qu'il font pas à l'école.

13 :14 *consignes*

J'ai pas remarqué (qu'il ou elle détourne la consigne) par contre y'a pas longtemps Amélie on avait un exercice de maths où il fallait colorier des cases mais il fallait estimer par exemple 999 plus 299, puis au début je l'ai laissé partir mais elle faisait tous les calculs par écrit sur la feuille pour avoir le résultat précis alors qu'il fallait juste avoir estimé le pr... tu vois, ça faisait mille plus 300, ça faisait 1300 puis il fallait colorier si c'était en-dessous de 500 puis au-dessus de mille, donc il a fallu, puis elle a eu de la peine à estimer, elle a eu de la peine à lâcher, ah ben je fais que d'estimer là elle a fait pas mal un moment puis un moment donné elle a, mais je veux pas que les autres finissent finissent puis là elle a dit faut que j'arrête de faire comme ça, elle a eu de la peine à faire que d'estimer, mais... c'est plutôt un lâcher-prise

14 :10 *Est-ce qu'il/elle est convaincu qu'il sait déjà ?*

Ça arrive, oui je pense, puis ils foncent dans les activités, donc on lit la consigne ensemble puis elle est déjà en train de faire l'exercice, par exemple, après c'est pas qu'elle, elle va pas faire faux normalement, elle va pas, ils vont pas faire faux mais ils lisent la consigne vite fait, des fois moi je donne

encore des explications au tableau puis 2 minutes après elle a déjà fini parce qu'elle a déjà commencé pendant que j'expliquais, *Mais ça ça te pose pas de problème dans la gestion de la classe ?* non, ça me dérange pas, si elle fait pas faux ça me dérange pas, pis si elle fait faux elle recommence, ça me dérange pas, c'est pour ça elle a fini puis après elle va faire son autre travail,

15 :20 relationnel

Puis Amélie elle va volontiers aider Romain qui est Asperger, elle a du plaisir, alors j'ai jamais demandé hein, c'est elle qui veut l'aider puis des fois elle me dit je peux aller aider Romain, puis j'dis oui si ça te fait plaisir mais c'est pas, c'est pas une obligation, Paul il avait pas envie d'aider quelqu'un d'autre, il avait envie de faire son petit truc à lui, mais Amélie elle va volontiers aider un enfant qui a de la peine et c'est, je trouvais ça surprenant, justement pour moi Paul était HP dans l'enfant j'ai fini, j'suis égoïste, j'ai envie de faire mon autre truc après, truc qui me motive, mon jeu d'ordinateur, des choses comme ça, des énigmes, mais Amélie elle va aller, elle va volontiers aller aider Romain, c'est peut-être plus sympathique, c'est peut-être parce que c'est une fille, j'sais pas, (...) et Romain est lent, et Romain a de la peine, puis Romain a beaucoup besoin de moi puis par contre elle a..., quand elle a fini elle va prendre sa brochure et elle va l'aider

16 :10 place dans la classe, relationnel

Oui, tout à fait, c'est pas des gens solitaires, non, non, Amélie elle est même dans un groupe, Paul il était beaucoup avec Léo, mais quand même apprécié des autres (...) Amélie elle est plutôt dans un groupe de 12 qui s'entend très bien, elle est très bien dans le groupe de 12, de 12 élèves, y'a 12 élèves dans la classe qui s'entendent très très bien, ils sont très soudés

25 :30 évaluations

Elle fait beaucoup de 6, elle fait que des 6 puis si elle fait une faute à un voc, c'est une faute stupide, vraiment, parce qu'elle a oublié un truc, elle est aussi un peu speed, enfin ouais elle est un peu speed, enfin speed, des enfants qui pourraient une fois oublier un exercice d'un test, mais je vérifie toujours quand ils me donnent et puis je lui redonne, un peu... on peut pas dire tête en l'air mais un peu speed ouais *Ouais, tu dis pas tant pis, tu vas pas compter tout faux*, non, quand ils me donnent le test, j'fais les pages, je regarde et puis ouais c'est bon, je regarde pas s'il y a des fautes mais je regarde s'ils ont pas oublié un truc *Puis ça arrive facilement à Amélie ?* ça lui arrive de temps en temps, oui, puis à Paul aussi ça lui est arrivé

26 :17

Mais c'est vrai que j'ai pas eu énormément de HP dans mes années, j'trouve pas, ou si ça en était, je sais pas, en tout cas ils m'ont jamais posé problème, à part cette fille dont je te parle en 3^{ème} pour moi elle posait pas de problème à l'école mais elle était insupportable à la maison c'est la maman qui nous a dit parce qu'on n'aurait pas vu, en tout cas pas en deux mois d'école, pas septembre octobre puis c'est au vacances d'octobre qu'elle nous a approché pour nous dire, que sa fille était insupportable à la maison et triste et malheureuse, puis elle voulait pas faire les leçons et puis à l'école elle montrait pas ça du tout elle montrait une autre image (...) on voyait qu'elle était bonne mais voilà simpl... enfin elle était bonne on voyait, oui qu'elle était bonne mais, qu'elle savait déjà lire mais voilà, comme elle était avec des 4^{ème} on la laissait des fois jouer avec les 4^{ème} à des jeux de trucs mais on s'était pas dit tiens faut un saut de classe, la maman elle nous a demandé, parce qu'elle était désagréable à la maison

30 :18 métier d'élève, autorité

Et Amélie, l'année passée, ben ma collègue ça passe un peu moins pis des fois elle lui a fait des reproches Amélie, tu vois ? Amélie, à ma collègue, des fois elle est sur le natel ma collègue, c'est pas normal on devrait pas être sur le natel, *ah en classe*, ouais puis une fois elle a mis un post-it Amélie parce qu'on a le conseil, elle a mis que Nicole était trop souvent sur le natel et puis que elle nous disait de nous débrouiller au lieu de nous aider, tu vois ? et puis ben Nicole a pas tellement aimé mais... tu vois, c'est quelqu'un qui ouvre sa bouche enfin c'est très bien, hein, ben chez eux y'a du dialogue, ça

c'est sûr. (...) mais après elle a raison, elle a raison c'est pas professionnel d'être sur son natel, d'écrire à des copines ou je sais pas quoi (...) *le sentiment d'injustice c'est super important*, oui, alors eux ils l'ont vite, puis Nicole elle m'a dit une fois elle m'énerve cette gamine, elle me cherche puis je lui dis tais-toi pis elle continue enfin, avec moi elle est super Amélie mais avec Nicole elle est pas super

11.5 Entretien 4 : Norah

Date : 30.01.19

Degré : 8H

Cercle scolaire 4

2 :55 Diagnostic

Ouais alors il a pas le diagnostic, mais par contre j'avais déjà eu son grand-frère qui lui a eu le diagnostic de haut potentiel et euh, ouais pour nous on voit avec mon collègue que cet élève il fonctionne un peu, enfin bizarrement, y'a des choses qui nous étonnent un peu et on, bon de fil en aiguille en discutant avec la maman, elle elle a dit qu'elle était sûre qu'il était aussi HP en voyant le comportement de son fils, ben son troisième fils qui ressemble beaucoup à l'aîné et voilà, en fait puis moi ça m'étonnerait pas trop en tout cas qu'il ait un trouble quelconque des fois on se demande si c'est pas, enfin mais ça c'est vraiment entre notre responsable de l'enseignement spécialisé qui l'a aussi suivi et puis moi on se demande même si c'est pas un peu, des troubles autistiques de son côté mais, voilà, c'est voilà, c'est un peu, disons que j'ai aussi eu suivi son frère mais lui je l'ai moins eu puis ça fait quand même y'a un moment, mais disons que j'ai aussi eu ce frère qui était HP, mais là en ce moment c'est Hervé, qui a 12 ans puis qu'on peut imaginer être HP

4 :25 Est-ce que le fait qu'il soit diagnostiqué ça t'a été utile ?

Ouais alors nous on se pose un peu la question de l'utilité de le faire passer par, parce que pour nous pour avoir le diagnostic il doit passer par le service psychologique, je crois que c'est ça, et après ça nous permettrait d'avoir une leçon pour lui de soutien pédagogique ambulatoire où il ferait en fait quelque chose de tout autre euh, qui serait peut-être beaucoup plus intéressant pour lui, enfin beaucoup plus intéressant, où ça irait vraiment peut-être plus dans son domaine, je pense que ce serait à peu près ça en tout cas ce serait une leçon qui lui serait consacrée et, euh, ouais on sait aussi un peu, donc là j'ai pas encore eu l'entretien avec les parents faudra aussi que je rappelle notre responsable qui est toujours de bon conseil mais je sais pas si je vais venir sur le sujet, enfin je pense que je vais quand même venir sur le sujet de demander est-ce que lui il trouverait, je vais lui demander à lui parce que il a aussi l'âge de donner son avis que sachant que son frère a été HP et puis que c'est aussi possible que lui ait vraiment des, ouais, ait aussi ce diagnostic-là, est-ce qu'il serait intéressé à retourner faire les tests parce que apparemment, ouais en fait quand il était petit il a déjà été une fois faire les tests pour savoir s'il était HP mais il a fait n'importe quoi il a pas voulu répondre correctement et puis du coup ils ont pas, ils ont dit qu'il l'était pas mais d'après la mère, mais aussi d'après notre responsable de l'enseignement spécialisé, il s'est un petit peu grillé sur ce coup-là parce que, ben il a pas voulu répondre correctement aux questions et puis du coup ça pas permis de savoir si réellement il l'était ou pas, puis ça pourrait être intéressant de l'envoyer à nouveau faire ces tests mais, ben il faut l'envoyer si on a un intérêt à savoir qu'il a le diagnostic là ou pas et puis de mon côté, pfff, ouais je dirais que, je trouverais surtout intéressant qu'il passe au service psychologique de l'enfance parce que je pense que ça pourrait aussi être dans son dossier vu que je pense qu'il risque d'avoir des difficultés encore par la suite, ça pourrait quand même apporter quelque chose donc c'est, au niveau vraiment enseignant c'est ce qui m'intéresserait mais si lui il a vraiment aucune envie de faire ça, à 12 ans j'estime qu'on doit aussi écouter ce souhait-là et pis cette envie-là puis aussi celui des parents, pis la mère elle m'a dit, euh qu'elle elle avait pas besoin d'avoir le diagnostic mais si c'était notre souhait à nous de l'école ben qu'elle allait faire les démarches

6 :57 et toi tu penses que ce serait utile pour lui d'avoir cette période de soutien ?

Ben oui je pense ça pourrait, si c'était en tout cas, ah ouais si ça lui permettait, en fait il est super fan de programmation en informatique et il est super bon dans ce domaine-là et puis si ça pouvait permettre par exemple de, euh, de faire quelque chose en lien avec ça et puis de, je sais pas par exemple de, travailler sur les robots ou bien, parce que je sais que ça se fait dans certaines classes, moi

je pense que ça pourrait aussi lui apporter une motivation mais après est-ce, je trouve que ça dépend vraiment de lui comment il prend la chose parce que s'il prend ça comme le fait d'être stigmatisé encore plus qu'il l'est finalement actuellement, je pense que ce serait pas forcément positif pour lui *Parce que là il est stigmatisé ?* ben il est pas directement stigmatisé mais les autres ils voient bien qu'il est différent, parce que typiquement les travaux de groupes ça va pas avec lui parce que il va jamais faire, il va pas être collaborant il va, euh, il va en faire qu'à sa tête ou alors il va pas répondre s'il y a des questions qu'ils doivent discuter ensemble ben il va pas donner son avis ou il va pas répondre aux questions, voilà donc ça ça marche jamais par exemple *Mais alors tu fais comment toi ?* (8 :10) alors c'est un peu le dilemme qu'on a, pis avec mon collègue ce qu'on fait c'est que on essaie de le mettre avec des élèves euh, avec qui on sait qu'il fonctionne bien parce qu'il y a quand même quelques élèves avec qui ça fonctionne mieux, ou alors euh, on le prend nous suivant pour quoi c'est c'est nous même qui nous occupons de lui puis avec nous il obéit quand même et puis il travaille il répond aux questions ou en tout cas ça fonctionne mieux que quand il est avec ses camarades *Parce que les groupes c'est les élèves qui choisissent ?* non, jamais non *C'est toujours vous qui choisissez ?* puis des fois c'est au hasard, la plupart du temps mais, ben pour lui on peut pas enfin ça fonctionne pas *Mais quand tu fais au hasard pour les autres, tu fais semblant que c'est au hasard pour lui ou bien tu... puis tu triches ou bien tu... ?* non, alors y'en a quelques-uns maintenant ils savent, enfin c'est pas le seul disons, à avoir un comportement pas toujours adéquat dans les travaux de groupes et puis par exemple, y'en a un ou l'autre ils savent que quand ils sont en travail de groupes ils doivent se mettre à un certain endroit où je peux mieux les surveiller que les autres puis ben voilà lui il sait qu'il peut pas choisir avec qui il va pis ma foi il est un peu stigmatisé d'une certaine manière mais c'est pas le seul quand il y a les groupes à l'être *Et puis l'autre qui doit faire avec lui ça l'embête pas ?* ben si, ça l'embête en général *C'est compliqué,* ouais, pour ça il faut quand même réussir à tourner, mais comme il peut pas fonctionner avec beaucoup de monde, c'est vite compliqué *Ah y'en a quelques-uns avec qui ça fonctionne et du coup tu... ouais, j'essaie de tourner avec ceux-là comme je peux mais... C'est les gentils en fait ?* (rires) ouais, si on veut ouais c'est ça, ou c'est ceux qui arrivent un peu à, ou c'est ceux qui l'aiment bien parce que, il a quelques personnes dans la classe qu'il aime bien et avec qui ça fonctionne c'est ça mais... puis après sinon y'a d'autres moments où il voit que ça fonctionne pas, des fois à la gym je donne une consigne et puis il fait n'importe quoi, alors c'est ça aussi qui est difficile parce que on sait pas toujours si il fait n'importe quoi parce qu'il a pas compris, parce qu'il a pas écouté ou parce qu'il veut, il est dans la préadolescence et pis qu'il veut se rebeller donc euh, mais disons que pour eux, au niveau social c'est pas toujours évident pour les camarades et du coup à ce niveau-là il est déjà stigmatisé quand même

10 :28 physique

Mais même physiquement je trouve que même physiquement des fois il est un peu différent, bon il a aussi redoublé, enfin il a pas redoublé mais il a fait sa 3H sur deux ans du coup il a une année de plus qu'eux et puis physiquement il a aussi une façon d'être (...) *Donc c'était déjà compliqué en début de scolarité ?* oui c'est ça

11 :30 Qu'est-ce qui te fait dire qu'il est HP ?

Bon alors c'est vrai quand même, ben la première chose qui me f... ben son grand frère il était très connu dans l'école, parce que c'était le champignonneur il savait tout sur les champignons etc etc donc il y a un peu la lignée familiale où l'on s'attend à voir euh, enfin un peu, des des élèves (rires) un peu particuliers je dirai donc ça c'est un peu pas très cool pour lui mais quand même voilà ça fait qu'on s'attend un peu à quelque chose *Mais c'est le troisième d'une fratrie ?* c'est le troisième, le deuxième il est pas du tout, il avait, ça se passait très très bien socialement il avait pas du tout, enfin ce côté HP il avait pas un domaine, là lui c'est vraiment la programmation c'est vraiment son truc, il est à fond là-dedans, le deuxième c'était pas le cas par contre il s'entendait super bien dans sa classe avec tous ses camarades ça fonctionnait bien puis scolairement c'était un peu difficile mais, ouais il était vraiment, tu sentais qu'y'avait pas cette même particularité je dirais, et pis lui, euh... y'a différentes choses qui sont un peu.... Ben c'est difficile à dire qu'est-ce qui nous fait penser qu'il peut être HP mais je dirais

que cet aspect vraiment spécifique programmation ça c'est quand même assez une chose pour moi qui me, qui me fait penser aux enfants HP d'avoir vraiment un domaine spécifique où ils sont vraiment très très pointus très très au courant de ce domaine-là, et puis à l'école dans les domaines scolaires c'est aussi souvent comme ça ils ont quelques petits domaines où ils ont vraiment une connaissance très pointue et puis les autres domaines où c'est, des fois comme par exemple en français j'ai l'impression qu'il pourrait être bon mais qu'il a pas très envie en fait et puis... *Il investit pas* ouais c'est ça exactement, typiquement si en orthographe et en grammaire il doit écrire un texte qu'on lui dicte euh, en fait spontanément il, si on lui fait écrire spontanément pis aux autres aussi, il va être très bon, y'a plein de choses qu'il aura intégré comme un peu naturellement *Donc au niveau de la syntaxe et tout ça ?* exactement c'est ça, et, alors que quand on travaille un domaine particulier, par exemple maintenant on travaille les pronoms, ben ça va pas parce qu'il a pas envie euh, voilà, après il est aussi super lent alors ça je sais pas si c'est une spécificité des enfants HP mais il est vraiment super super lent et puis pour moi c'est quand même, alors que ce soit HP ou pas mais c'est quand même lié à ses, à sa particularité on va dire, parce que différent je sais pas si c'est le bon terme à utiliser (14 :00) il est lent à un point qu'il arrive jamais à terminer les exercices, voilà, et puis aussi quand il faut, ça c'est aussi marrant mais les rédactions, quand il y a une rédaction à faire en français il va toujours faire le plus, le moins possible, il va écrire trois lignes et il va s'arrêter et, et si on veut qu'il écrive plus on doit spécifier vous devez écrire minimum 10 phrases et puis il va écrire plus mais... *Il va compter...* ouais exactement, mais tu vois aussi que ça fait un peu penser, c'est un peu troublant entre l'aspect HP et l'aspect quand même trouble autistique, voilà

14 :00 Il a des bons résultats scolaires ?

Pas trop non, ben il est pas insuffisant mais il a des résultats euh, ben juste suffisants je dirai *Puis tu as l'impression que du coup ça reflète pas son niveau réel ?* euh, ben en tout cas dans certains domaines j'ai l'impression que ça reflète pas son niveau réel effectivement, en français par exemple pour moi ça reflète pas son niveau réel, par exemple, mais en allemand c'est l'horreur, c'est vraiment pas du tout, enfin il aime pas et puis il se donne pas de peine donc c'est vraiment, je pense même qu'il a insuffisant en fait en allemand et puis là je pense que ça reflète son niveau réel, je pense effectivement qu'il a pas un très bon niveau d'allemand mais le français je pense, je l'ai pas en maths mais, donc c'est mon collègue qui l'a en maths et puis d'ailleurs il m'a dit mon collègue enfin je change un peu de sujet mais, il m'a dit que c'était un peu intéressant parce qu'il résolvait ses problèmes de maths comme s'il faisait de la programmation donc euh, je sais pas exactement ce qu'il entend par là mais il disait que ça ressemblait vraiment à de la programmation (...) *Mais du coup en maths tu sais ses résultats ?* en maths euh, je crois que c'est aussi... il faudrait que je regarde, mais en tout cas pas des supers résultats, c'est un peu juste juste je dirais (...) *Toi tu arrives à savoir qu'est-ce qui croche ?* c'est vraiment difficile à savoir, après ben, est-ce qu'on n'entre pas dans les domaines qui l'intéressent vraiment et que du coup, ou alors ben, soit c'est cette option-là on n'entre pas dans les domaines qui l'intéressent pis il est HP mais vraiment, je sais pas si on peut être HP dans tous les domaines mais il a vraiment des connaissances très très élevées mais s'il a pas la motivation ben voilà ça va pas, ou alors est-ce que y a cet aspect dont on parle parfois des fois quand ma foi HP que ce qu'on lui apporte c'est trop facile je sais pas *Du coup il a pas de motivation* ouais

17 :00 TDA

Ah, j'ai oublié encore un truc, parce que ça c'est peut-être aussi pour ça mais, en fait il a aussi un diagnostic de trouble de l'attention, donc le fait qu'il ait ça ça n'aide pas non plus ben typiquement par rapport à sa rapidité et puis le fait de rester vraiment, enfin je pense que ça l'aide pas à se motiver non plus disons, parce que c'est difficile pour lui je pense *Mais y'a pas d'hyperactivité ?* non, par contre il prend de la Ritalin et pis quand, des fois on soupçonne qu'il en prend pas parce que... ben ça se passe pas tous les jours de la même manière y'a des jours où ça se passe super bien avec et des jours où ça se passe vraiment moins bien alors on se demande si y'a pas des jours où il oublie

17 :37 Le fait qu'il soit lent est-ce que ça le préterite aussi dans les évaluations ?

Oui, mais ouais bon, ça va encore en fait non, c'est peut-être pas le fait qu'il soit lent, c'est, des fois il remplit pas certains exercices je sais pas vraiment pourquoi, cet après-midi je me suis peut-être dit que ça serait du coup plutôt lié à l'autisme à ce moment-là, que c'était peut-être quand c'était des questions plus abstraites il avait moins envie d'y répondre, mais par contre non, pour le moment il est pas trop prétérité avec ça parce qu'on leur laisse vraiment pas mal de temps pour compléter les évaluations pis en fait il a un côté où il fait ce qu'il peut et puis ça le touche pas trop en tout cas il donne l'impression que ça le touche pas trop s'il arrive pas à compléter entièrement ou voilà

18 :25 Et toi tu fais comme avec les autres ou bien tu.... ?

Alors moi avec lui ce que j'adapte c'est quand même la quantité euh, mon collègue il s'énerve beaucoup parce qu'il arrive pas à faire, il fait pas autant que les autres élèves, donc Hervé il fait pas autant que les autres donc mon collègue s'énerve parce qu'il a l'impression que Hervé fait exprès d'aller lentement et puis, euh, moi je pense pas qu'il fait exprès donc j'essaie d'adapter et ben de lui supprimer une partie des exercices, par exemple s'il y a des exercices à faire et... *Puis tu lui supprimes lesquels ?* euh, pfff je cible pas forcément mais je pense que c'est quand même un peu toujours les plus, ceux qui sont quand même un peu les plus difficiles disons mais j'ai aussi l'impression que, il est capable de comprendre facilement ouais pas pas besoin d'en faire beaucoup des exercices pour avoir compris mais... *Mais je me dis, ben si tu essaies de supprimer les faciles ?* ouais *Je sais pas, hein, je pense ça tout d'un coup*, ouais c'est vrai je pourrais essayer ça (...) mais sinon, encore dans ses particularités il est aussi super désorganisé, est-ce que c'est lié à un trouble ou pas ça je sais pas euh, son banc il est toujours en désordre, euh on lui dit de noter quelque chose dans son carnet de devoirs ben, il les note mais une fois sur deux, mais alors de nouveau là ce qu'il y a de difficile c'est, on sait pas à quel moment il les note pas parce qu'il n'a pas envie de les noter, pis à quel moment il les note pas parce que c'est lié à sa difficulté euh, ça c'est aussi un peu un problème avec lui, je dirai, le fait, ce manque d'organisation (20 :15) *mais du coup toi tu contrôles ?* de temps en temps je lui demande, j'essaie de pas non plus faire trop parce que, ben voilà il est quand même en classe régulière en 8H puis gentiment il doit un peu trouver des stratégies, bon peut-être qu'il faudrait donner les stratégies mais on devrait aussi un peu plus les laisser se débrouiller de façon autonome *C'est la dernière année de primaire ?* c'est ça exactement, du coup je contrôle un peu mais je suis pas non plus assidue à contrôler à chaque fois qu'il ait noté disons *Mais du coup il fait pas ses devoirs ?* alors ça arrive régulièrement qu'il fasse pas ses devoirs et puis, ben voilà c'est un problème après on se fâche, après il doit faire ses devoirs euh pendant les leçons de dessin par exemple et puis ça va long parce que avec son trouble de l'attention la moindre petite difficulté va le déconcentrer en plus, voilà

21 :38 en classe ça te pose problème d'avoir un élève comme ça ?

Ouais quand même, ça complique, ça demande, ben il demande quand même plus d'attention et pis, pff, y'a aussi souvent des problèmes à régler dans les zones grises de l'école où y'a pas de surveillance où il se passe des trucs euh, enfin il se comporte pas correctement avec les plus petits par exemple puis après y'a des choses à régler puis ça c'est aussi un peu un, au niveau du comportement c'est pas évident non plus disons que ce soit en classe ou simplement le fait de l'avoir comme élève quoi,

22 :13 est-ce qu'il maîtrise les rituels, les règles de la classe ?

Plus ou moins oui, mais de temps en temps, ben s'il est là et il est attentif ça se passe bien mais je pense que il a des moments d'inattention puis tout d'un coup il fait tout autre chose que ce qu'il est censé faire à ce moment-là et puis euh, après les autres le remettent un peu à l'ordre, il rigole un coup puis c'est bon mais globalement il maîtrise quand même assez bien

22 :40 tu avais dit qu'il était désorganisé, mais quand il rend des travaux, est-ce que la présentation c'est correct, l'écriture, la mise en page ?

Ouais alors étonnamment, c'est un peu méchant de dire étonnamment, bon la mise en page, ça je sais pas trop, il faudrait que j'analyse un peu plus, mais il a une écriture vraiment très soignée, propre, vraiment une écriture agréable à lire en tant qu'enseignant parce que c'est pas toujours le cas

23 :11 il a de la peine à s'organiser dans son travail aussi ?

Oui, quand même ouais, ben typiquement s'il a deux dossiers qui se ressemblent puis je leur dis ben prenez le dossier du conditionnel et puis que la mise en page elle est un peu pareille et ben il va être capable de prendre l'autre dossier et puis de faire tous les exercices de l'autre dossier *Le dossier du futur ?* voilà par exemple, exactement et puis, puis on arrive à la fin de la leçon moi j'ai pas vu qu'il était en train de faire l'autre dossier parce que quand on a 20 élèves on arrive pas toujours à aller voir chez tout le monde et puis du coup il a fait tout autre chose que ce que les autres faisaient, ça c'est le genre de situation qui arrive assez régulièrement mais de nouveau est-ce que c'est lié à l'aspect haut potentiel ou bien au trouble de l'attention, ça c'est difficile à savoir, *il arrive à travailler dans le silence ?* oui

24 :10 Son implication dans la tâche ?

Ouais, je dirais que c'est quand même en fonction des sujets qui l'intéressent et puis aussi, ben ça c'est sa maman qui me disait mais je pense que c'est assez vrai, s'il est au calme et qu'il sait qu'il a pas le choix de terminer tels exercices pour pouvoir par après, par exemple après aller à la gym, puis il aime beaucoup aller à la gym et ben il va être tout à coup très impliqué et rapide alors que si c'est dans le contexte ordinaire de la classe et ben il va être super lent, y'a cet aspect-là aussi un peu mais, voilà

24 :50 détourner les consignes, faire à sa manière

J'ai pas trop constaté ça, par contre ça lui arrive souvent, quand on lui pose une question de répondre un truc mais super bête pour faire rire les autres, particulièrement lui, par exemple en français on est en travailler sur les compléments de verbe directs, voilà et puis il y a un exemple au tableau et puis je lui dis à la fin de la phrase, c'est peut-être l'exemple c'est papa a une pomme voilà, et je lui ben change, à la place de une pomme qu'est-ce que tu pourrais mettre comme autre complément de verbe direct et puis il va dire papa a des pommes et puis c'est, et puis les autres ça les fait rire et puis il est content et puis ça c'est typiquement le genre de réponse qu'on a très très souvent de sa part, une réponse un peu stupide pour faire rire la classe *Donc il sait faire rire les autres ?* ouais, mais par contre il est aussi souvent, quand on le questionne il sait pas du tout où on en est et il est en décalage total... *Mais c'est aussi, les pommes c'est faire le minimum quoi*, oui c'est aussi ça, exactement *Mais quand il le fait c'est pour faire rire ou bien ? c'est pas pour faire le minimum ?* ben ça c'est toujours difficile à savoir mais moi j'ai plutôt l'impression que c'est pour faire rire parce que quand les autres rigolent il est tout content après donc euh,...*Des fois il refuse de s'engager dans les tâches ?* pas pour le moment non

26 :30 Est-ce que des fois il y a des choses qu'il est convaincu de savoir déjà ?

Non, ça non, ou alors il nous le dit pas, peut-être qu'au fond de lui il le pense parce qu'il s'exprime pas beaucoup hein donc euh, c'est possible aussi que ça arrive et qu'il nous le dise pas, mais il m'a jamais dit ah mais ça je sais déjà *Les tâches répétitives c'est quelque chose qu'il aime ou qui l'embête plutôt ?* je pense que ça l'embête plutôt, bon après on n'a pas, bon ben typiquement les tâches répétitives qu'on a c'est des exercices, typiquement une série d'exercices sur le conditionnel, là où il est lent et puis, donc ça ça l'embête quand même faut dire que c'est le cas mais après on n'a pas autrement des tâches répétitives où il faut pendant une heure recopier quelque chose, plus basique on n'a pas vraiment besoin

27 :40 évaluations

Je dirais qu'il se met, en tout cas il se prépare assez vite, ils doivent séparer les bancs, s'organiser pour être prêt pour l'évaluation alors c'est pas quelqu'un que je dois rappeler à l'ordre pour qu'il soit prêt euh, puis une fois que l'évaluation commence j'ai l'impression qu'il commence assez vite mais par contre il a, il va compléter, justement il va souvent laisser du vide dans l'évaluation, ça c'est vraiment des choses que j'observe vraiment concrètement *Puis tu as l'impression qu'il reste coincé sur un exercice et qu'il va pas plus loin ou il arrive à passer au suivant ? (...)* y'a le vide à la fin ou y'a le vide un peu partout ? c'est difficile à dire (...) par contre du vide y'en a ça c'est clair, c'est souvent, bon pas tout

le temps mais des fois je me dis c'est quand même un peu dommage parce que, ben ça lui fait perdre plein de points à chaque fois quand il laisse comme ça du vide

28 :58 tu as l'impression de comprendre comment il fonctionne ?

Alors aujourd'hui je me suis aussi dit que c'était peut-être justement quand il faut trop développer que il met pas, enfin il complète quand c'est vraiment des réponses simples et puis claires, quand il faut pas répondre une phrase entière et ben il va compléter, puis plus il faut développer moins il développe alors est-ce que c'est du minimalisme ou est-ce qu'il comprend pas ou est-ce qu'il a pas l'imagination pour développer ça c'est difficile de savoir *Mais quand c'est des exercices puis qu'il faut développer, aussi il développe pas ?* ben moi j'ai l'impression mais j'ai pas non plus super analysé ses travaux donc faudrait que je regarde mieux. *Ça arrive qu'il complexifie la tâche ?* ça je crois pas non (...) *Il suit les consignes ?* oui *Et il fait des fautes bêtes ?* ça c'est possible qu'il fasse des fautes bêtes mais c'est difficile de se souvenir comme ça mais, ouais, je pense que ce serait assez le genre à faire des fautes bêtes

30 :10 tu m'as dit qu'il fait des notes qui ne reflètent pas les compétences réelles, comment tu gères ça

Alors là je suis dans une année où je dois les orienter pour l'école secondaire, c'est-à-dire que dans le canton de Berne c'est l'enseignant qui dit dans quelle section ils iront à l'école secondaire, enfin en accord avec les parents mais c'est quand même l'enseignant qui a le dernier mot et puis la note, donc la moyenne est une des bases principales pour ça, ça fait que en tout cas les 6 premiers mois, donc jusqu'à maintenant euh, j'adapte pas et puis je vais pas adapter non plus la note par rapport à ce que je pense qu'il est capable de faire et ça c'est peut-être aussi un mécanisme que, enfin une façon de fonctionner que j'ai aussi parce que j'ai pas non plus des années et des années d'expérience, peut-être qu'un prof qui a plus d'expérience il va plus se permettre de dire ben lui il a le potentiel alors je t'évalue un peu différemment pour qu'il puisse aller dans une autre branche au secondaire moi j'ai trop un peu, j'ai pas assez confiance pour heu... *Ah c'est une grosse responsabilité, c'est ça, donc je dirai, en tout cas jusqu'à février, au semestre c'est bientôt, là j'adapte pas beaucoup ni au niveau de la note ni, enfin ni au niveau de l'évaluation, puis au niveau du travail j'adapte un peu mais c'est pas non plus des grandes grandes adaptations et puis après, Donc tu dis j'adapte un peu, c'est quand tu diminues le nombre d'exercices ?* ouais exactement ce serait ça ou ce serait quand même contrôler, je vais quand même plus souvent contrôler chez lui qu'il fasse les bons exercices, qu'il a compris, souvent je lui demande s'il a compris il dit toujours que oui euh... les adaptations aussi c'est de plus être vers lui pour, parce que quand je suis là il a pas le choix il doit avancer donc ça m'arrive assez souvent de me positionner à côté de lui et puis de répondre aux autres élèves en étant à côté de lui c'est un peu... stratégique, ça c'est un peu des petites adaptations comme ça ou bien lui demander justement s'il a noté les choses dans son carnet, c'est un peu les adaptations que je fais je dirais jusqu'à maintenant, puis après à partir du deuxième semestre je peux plus me permettre mais c'est un peu le piège *Pourquoi parce qu'après le deuxième semestre les notes ça compte plus ou bien ?* elles comptent aussi mais, le gros de l'orientation se fait jusqu'en février puis après ça peut encore un peu changer mais si la discussion avec les parents, dans la discussion c'est assez clair que il va pas pouvoir être orienté autrement que dans une certaine section et ben t'as pas trop de risque d'avoir des soucis au niveau de ce que les parents pourraient, enfin t'as moins le risque d'avoir des parents qui viennent dire mais il a fait cette note-ci ou cette note-là, voilà, d'autant plus que tu peux discuter les adaptations lors de l'entretien tu peux dire ben voilà moi je vois que pour lui c'est vraiment très difficile l'allemand alors j'ai décidé que j'allais lui donner moins de mots à apprendre parce que je préfère qu'il les apprenne bien mais qu'il en apprenne moins donc *Ça c'est ce que tu fais pour lui ou bien ?* par exemple ouais *Ah tu pourrais faire,* je pourrais faire ouais, j'ai pas encore défini ce que j'allais faire mais ça pourrait typiquement être le genre d'adaptation qui soit possible, après est-ce que c'est HP compatible (rires) euh, ça je sais pas mais ouais

33 :20 mais du coup tu adaptes seulement pour les élèves qui iront au niveau le plus bas ?

Plus facilement ouais les autres pas trop, ça c'est un peu l'aspect qui est pas chouette dans le degré dans lequel je travaille mais c'est un peu se protéger aussi que de faire comme ça *Et lui il ira dans quel niveau tu penses ?* on dira en G, c'est-à-dire général ça veut dire tout en bas *Ah c'est le troisième, c'est tout en bas ?* ouais... mais dans un sens on peut se dire au moins il reste dans l'école régulière parce que bon, il a les notes qui sont suffisantes pour ça mais des fois son fonctionnement, enfin, ouais il faut faire avec et on verra comment ça se passe à l'école secondaire mais c'est pas simple non plus et... *Mais ce qui est plus compliqué en fait c'est ses compétences scolaires, enfin ses compétences purement disciplinaires ou c'est son comportement en classe ?* c'est plutôt son comportement en classe *Et c'est ça qui fait qu'il va aller en G ?* Ben je pense que ça influence pas mal parce que son comportement influence sur ses notes, parce que il se concentre pas, voilà c'est plus intéressant d'embêter le voisin ou la voisine plutôt que de faire son travail ou des choses comme ça, puis bon après y'a quand même son trouble de l'attention, voilà qui en remet une couche par-dessus *Mais là vu qu'il a un diagnostic du coup y'a des choses qui sont mises en place ou pas ?* non *Il prend la Ritalin et...* ouais puis c'est tout

34 :54 Donc pour toi c'est juste qu'il aille en G ? ça te paraît correct ? *tensions*

Ben... moi je trouve quand même que de manière générale l'école est injuste donc euh, pfff... ce serait pas le seul élève pour lequel je trouverais par forcément juste, de la section dans laquelle il est orienté mais disons que par rapport aux attentes de l'école secondaire je pense que c'est là qu'ils l'attendent et puis que voilà que, je pense que c'est aussi je pense un peu pour cette raison que je fais cette formation parce que je pense que ça va pas me convenir toute ma vie de, ouais de devoir être celle qui les oriente des fois dans des sections où je trouve que c'est pas correct mais, pff, ouais c'est par rapport aux autres enfin je sais pas plutôt de manière générale c'est pas le seul à être orienté dans une section où je trouve que il aurait plus de potentiel que ça, mais actuellement ses notes font que c'est là qu'il est orienté, voilà..., mais après moi ce que je dis aussi aux parents et puis ce qui me donne de l'espoir c'est que dans notre système aussi à l'école secondaire y'a toujours la possibilité de changer donc euh, si tout à coup il a, je sais pas il a un prof qui a un enseignement qui lui convient super bien il aurait la possibilité de remonter ou, ouais ça c'est déjà quelque chose qui donne un peu d'espoir par rapport à ces élèves qu'on doit orienter dans les niveaux où on a l'impression que ils devraient pas forcément être

36 :25 différenciation

Ben là du coup c'est ton enseignement qui lui convient pas ? ben je sais pas... c'est difficile de savoir hein ? mais ce qu'il y a c'est que quand on a 20 élèves on peut adapter dans une certaine mesure mais on peut pas non plus adapter à l'infini et puis, tu vois peut-être que si je lui proposerais tous des textes sur la programmation et l'informatique, peut-être qu'il serait beaucoup plus motivé et puis qu'il apprendrait beaucoup mieux mais lui ce serait l'informatique une autre ce serait l'équitation euh, tu vois enfin, t'en finis plus *D'où l'intérêt qu'il ait quand même ce diagnostic qui permettrait de...* c'est ça ouais (...) ben par exemple il a été super déçu parce qu'ils ont dû faire des exposés et puis on a travaillé en classe l'exposé oral c'est-à-dire qu'on a travaillé ensemble les, on a notamment aussi entendu des exposés pour voir comment on commençait vraiment au niveau oral, comment on commence un exposé, comment est-ce qu'on préparait un exposé et puis comment on le divisait en différentes parties, comment on terminait l'exposé, les mots qu'on pouvait utiliser etc... et lui ben il a, donc le choix du sujet était libre mais il devait respecter ces critères qu'on avait mis par rapport à l'oral et donc lui il a choisi la programmation et en fait il s'est dit ben c'est bon, moi je suis une dalle en programmation et puis il a rien préparé, en tout cas moi j'ai eu l'impression qu'il a rien préparé et puis il a eu une note, je sais plus qu'est-ce qu'il a eu un 4 peut-être vraiment juste suffisant et il a été super déçu, ben il me l'a pas dit mais c'est sa maman qui me l'a dit au téléphone que il avait été super déçu parce que, voilà c'est son sujet de prédilection, mais voilà il a pas su s'organiser pour montrer ce qu'il savait en fait aussi, ça c'est aussi assez, je sais pas c'est peut-être assez symptomatique ou je sais pas *Mais là du coup moi je m'imagines que tu l'entends présenter son exposé et tu te dis mais zut, quoi ?* Ouais je me suis dit ça puis sur le coup, enfin après coup je me suis dit j'aurais dû reprendre ça avec lui

et puis lui dire de refaire quelque chose mais après, pff, mais typiquement dans ce cas-là ça aurait été pratique d'avoir quelqu'un qui venait pour une leçon par semaine pour lui pour l'aider à préparer ça parce que ben, c'est important de pouvoir lui donner cette attention-là mais pour nous c'est aussi des fois difficile de faire refaire, de lui réexpliquer et, *Donc du coup ça t'aurait demandé trop de temps de refaire pour lui ?* ouais c'est un peu ça ouais, ouais ça aurait été possible mais, pfff, c'est vite quand même pénible si on doit... parce que j'ai lui qui a ces difficultés-là après on a toutes sortes d'autres difficultés dans la classe avec d'autres élèves qui ont besoin aussi de cette attention et puis t'en finis plus *Donc du coup tu te dis si lui il a le droit de refaire un autre aurait aussi pu refaire ?* y'aurait aussi ça et puis si tu veux si lui tu dois l'aider pour refaire là ben voilà, tu lui consacres peut-être je sais pas, 2 heures pour l'aider à refaire ça parce que, il faut aussi voir qu'est-ce qu'il a pas compris parce qu'on a quand même approfondi hein cette notion de l'exposé oral, donc faut essayer de trouver là où il a pas compris, bon ce serait bien hein, mais voilà, mais un autre ce serait peut-être un autre domaine qu'il a autant mal compris alors ce serait super de reprendre avec chacun quand il a pas compris quelque chose mais ça devient, t'en finis plus en fait, c'est un peu ça le problème, mais on passe un peu pour les, mais c'est vrai que c'est un peu dommage, surtout que c'était son sujet favori

40 :00 différenciation

Du coup c'est pas facile en 8^{ème} parce que tu dois quand même répondre à cette orientation ouais, c'est ça, *et en même temps...* ben en même temps quand tu fais une formation en enseignement spécialisé (rires) t'aimerais bien adapter pour que ce soit bien pour chacun mais... c'est pas évident non *Donc la différenciation, ça reste assez... parce que c'est des grands peut-être aussi ?* ouais alors ça.... *Ou bien t'as l'impression d'être pas juste avec ...* ben ceux avec qui on fait vraiment beaucoup de différenciation c'est ceux qui ont le diagnostic qui est posé et puis qui vont chez une logo par exemple et avec la logo on met en place un, une fois qu'ils ont un diagnostic on peut mettre en place un rapport qui dit qu'ils ont, que ces élèves ont droit à des compensations en classe par exemple une tablette, par exemple du temps en plus à disposition etc, etc et avec ces élèves-là donc c'est souvent des élèves dyslexiques dysorthographiques là il y a vraiment beaucoup de différenciation, mais après ben lui c'est un peu un élève, pff, on est, ben c'est peut-être aussi pour ça que ce serait bien de le renvoyer une fois faire les tests mais où on est pas très au clair euh, ce qu'on peut faire ce qu'on peut pas faire

41 :18 t'as l'impression qu'il s'ennuie ?

Je pense qu'il s'ennuie des fois oui, mais justement comme il dit pas grand-chose, ben c'est là qu'il fait aussi penser un peu, plutôt au trouble de l'autisme, mais comme il dit pas grand-chose on sait pas vraiment s'il s'ennuie, parce que des fois on dirait que ça lui pose pas trop de problème de rien faire et puis d'attendre

43 :40 questions....

Moi des fois aussi je me demande si ça se confond pas, ben si c'est pas un peu, ben typiquement on dit que souvent les troubles sont liés, c'est pas étonnant qu'il ait aussi un trouble de l'attention disons, ça pourrait très bien qu'il ait les deux mais est-ce qu'il pourrait pas avoir un peu, faire partie un peu des enfants qui ont, qui sont concernés par le spectre de l'autisme et être un petit peu haut potentiel ou alors qu'on mélange les deux je sais pas (...)

46 :10 Hervé il est lent mais il y a encore d'autres choses tout autour, tandis que j'ai déjà eu d'autres élèves qui étaient vraiment lents mais très lents, mais après l'aspect social, les discussions que t'entendais qu'il avait avec les autres ben là c'était des discussions normales

47 :10

Mais c'est vrai que maintenant de discuter avec toi ça me fait aussi penser que je pourrais quand même lui demander une fois mais sans que ce soit un exposé noté mais qu'il nous fasse une petite présentation de ce qu'il sait sur la programmation, qu'est-ce qu'il fait à la maison quand il s'intéresse à sa programmation, est-ce qu'il lit des livres, est-ce qu'il teste des choses sur l'ordinateur, je me dis que ça pourrait être cool pour lui parce que voilà, ça le mettrait un peu en valeur et puis nous on

apprendrait peut-être des choses, ah mais la première chose qu'il m'a demandé, à part ça ça pourrait être intéressant quand même, avant qu'il ait choisi son thème de la programmation, je leur ai dit ben le thème de votre exposé il est libre, j'ai dit bien sûr au niveau de l'école ça doit être acceptable, vous allez pas prendre quand même des sujets trop choquant mais autrement c'est libre et il a dit ah c'est vraiment libre alors on peut faire sur les différents styles de profs ? (rires) ouais ben voilà *Ouais il est quand même dans la provocation* ouais quand même

Hors entretien.... 48 :50 Arrogance ? relationnel

il est pas du tout comme ça lui alors, vraiment pas, d'ailleurs il va embêter les autres puis je pense qu'il se fait embêter des fois mais il va jamais venir se plaindre de quelqu'un qui l'embête, jamais, il le dit que c'est le cas si on le questionne mais...

49 :30 relationnel

(...) où on se pose aussi un peu des questions sur comment fonctionner et puis comment bien les préparer pour le secondaire parce que après c'est, si nous on fait pas bien notre travail comme il faut c'est après qu'ils se font ramasser *Ouais c'est ça toi tu arrives au bout de cette formation primaire donc du coup ben... y'a*, ouais tu te poses des questions un peu différemment (...) *Bon lui au fait ce qui pose problème c'est plus d'un point de vue social, relationnel* ouais pis moi ce qui me fait surtout vraiment, euh ça me fait un peu mal au cœur c'est il aime bien les autres et il y a quelques gars de la classe là qui, ouais, qui l'aiment bien aussi parce qu'il les fait bien rire ben, Hervé fait rire ces garçons mais en même temps ils l'aiment pas vraiment, ils l'aiment bien parce que justement il fait un peu des blagues ou comme ça mais c'est pas, ils vont jamais l'inviter chez lui, sa maman elle m'a dit au téléphone justement quand je l'ai eu là avant Noël elle m'a dit, ouais alors c'est vrai que depuis la rentrée donc depuis août une fois il a voulu inviter quelqu'un et puis on a appelé mais ça jouait pas pour cet élève, mais depuis il a plus forcément redemandé et puis comme on habite un peu loin de chez les autres donc ça c'est pas donné donc depuis août il a jamais été chez un autre copain ou y'a un copain qui est venu chez lui et ça ça fait vraiment mal au cœur pour lui, enfin bon (...) puis c'est aussi pour ça que je me dis si on pouvait l'aider au moins à avoir un lien social même si c'est pas avec des enfants mais avec quelqu'un d'autre avec qui ça se passe bien aussi, parce que nous on doit quand même aussi souvent remettre le cadre puis ça se passe pas toujours bien non plus, on essaie de faire notre mieux mais, ça ce serait aussi un peu l'aspect positif (...) après il est pas non plus exclu justement c'est un peu le clown euh, qui fait un peu rigoler mais, pff, ouais... bon on verra à l'école secondaire après comment ça se passe peut-être que là il aura aussi d'autres, avec qui il aura un peu des atomes crochus

11.6 Entretien 5 : Philippe

Date : 13.02.19

Degré : 7-8H

Cercle scolaire 5

3 :05

Alors actuellement il y en a peut-être un mais pas diagnostiqué et puis, peut-être qu'il pourrait l'être dans ma classe et puis dans d'autres classes que j'ai y'en aurait un ou deux, puis j'en ai eu par le passé ouais

5 :10

Un que j'ai eu les deux années passées, dans une autre classe, je l'avais pour géo-sciences (...) Ethan (...) sinon dans ma classe maintenant celui que je pourrais c'est Loïc (...)

6 :10 diagnostic

*Loïc il est en 7^{ème} ? il est en 7^{ème} oui Et puis Ethan tu l'as eu les deux ans ? je l'ai eu en 7-8 et puis actuellement il est en 9^{ème} (...) Est-ce que Ethan il a été diagnostiqué ? oui Tu sais quand ? pas du tout, je l'avais pas j'étais pas son maître de classe donc c'est pas moi qui ai eu tous les entretiens avec les parents, non je sais pas comment quand (...) la prof de classe m'a dit que (...) Loïc il a pas été diagnostiqué, il est TTH il a des troubles de l'attention, mais y'a autre chose à mon avis *Mais avec hyperactivité ?* ouais*

7 :06 est-ce qu'ils font de bons résultats ?

Ethan excellent et puis Loïc moyen *Tu m'as dit que Loïc avait un diagnostic de trouble de l'attention, mais c'est quoi qui te fait penser qu'il pourrait être HP ?* il a des raisonnements, des bouts de raisonnement, euh qui viennent, de en maths par exemple qui viennent d'ailleurs enfin... qu'on arrive qu'on arrive à suivre mais c'est pas comme les autres et puis, je pense avec ses troubles de l'attention il... il se perd dans ses raisonnements ou il arrive pas à le mener jusqu'au bout euh... ouais, je pense c'est ça *Ouais ouais.... Est-ce qu'il y a quelque chose de spécial au niveau de leur parcours scolaire ?* euh... non... Ethan il fait beaucoup de sport à côté euh, je pense que c'est un moyen aussi qu'il a de se défouler, de évacuer des choses... euh.... Loïc non, j'ai pas d'infos

8 :27 est-ce que ces élèves posent problèmes en classe ?

Alors euh... Ethan... oui parce qu'il avait des difficultés à communiquer avec les autres et puis... euh... ouais il était un petit peu dans son coin mais il était apprécié des autres puis c'était difficile pour lui de communiquer avec il avait pas les bons codes pour communiquer avec... et... *C'est-à-dire qu'il était maladroit ou bien ?* ouais voilà maladroit ou la manière de leur parler des fois c'était pas forcément adéquat... et puis... et puis Loïc oui mais c'est surtout dû à son déficit d'attention (rires) qu'il dérange les autres parce qu'il est toujours en train de bouger en train, mais Ethan aussi il avait besoin de se lever de se déplacer et il se promenait tout le temps *Mais il est sous Ritalin ou bien, Loïc ? non Donc c'est vraiment très fort son hyperactivité en classe ?* oui oui c'est très fort ouais *Ça va ? tu... ah oui oui ça va, enfin on... arrive à gérer ?* ouais on fait avec, on trouve des trucs *C'est quoi les trucs que tu trouves ?* alors c'est déjà la place dans la classe, à côté de qui on le met, quelqu'un qui va être plutôt posé qui pourra le, alors c'est pas le but non plus d'utiliser des élèves pour euh, enfin un petit peu, d'utiliser des élèves pour faire notre travail mais, ça peut être juste à des petits moments euh lui dire ah ben maintenant sors ton agenda on doit noter euh, on doit noter ça ou... voilà pis après toujours avoir, qu'il soit à une place dans la classe où on peut voir ce qu'il est en train de faire et puis le ramener avec nous ou euh... voilà qu'il soit pas tenté non plus de parler avec ceux qui sont autour *Mmh donc voilà assez proche assez proche de nous Donc en fait c'est toi qui choisit les places ?* oui

10 :34 est-ce qu'ils maîtrisent les rituels, les règles de classe ?

Ouais moi je les écris pas mais voilà on en a parlé et puis il y a deux trois choses, euh, il les connaît, je parle de Loïc là il les connaît je pense que, il les a intégrées mais par contre c'est difficile pour lui de les respecter s'il les respecte pas c'est pas qu'il veut embêter c'est... c'est que... c'est qu'il est dans son truc dans son agitation, mais là je pense que c'est plutôt le côté déficit d'attention que... *Ouais* que HP *Ouais* par contre Ethan il était un peu plus posé, mais il allait pas discuter déranger ouais échanger avec les autres mais par contre il était il bricolait il allait se promener il allait au lavabo ça le dérangeait pas de se lever à n'importe quel moment, ouais donc ces codes-là, pis il les connaissait aussi parce que quand euh on les lui rappelait euh il savait mais il était dans son dans son truc *En fait il est dans son monde et puis il se rend pas compte qu'il fait ça ou bien ?* ouais, ouais ou... ouais c'est ça il se rend pas compte qu'il fait ça *Il se rend pas compte qu'il est en train de faire quelque chose qui n'est pas permis, en fait ?* ouais mais quand on lui fait remarquer qu'il le fait, ben oui, il voit tout de suite *Ouais*

12 :10 prenons Loïc en premier, est-ce que les travaux qu'il fait sont corrects au niveau de la présentation, écriture, mise en page...?

Ouais c'est un peu, c'est brouillon *C'est brouillon* ouais, brouillon... ouais la graphie est pas, exceptionnelle (rires) et puis... pis y'a des réponses... ouais dans son raisonnement y'a des, je l'ai en maths y'a des calculs un peu, un peu partout et puis... c'est pas...à la suite *Ah donc c'est toi quand tu corriges tu dois un peu chercher les... les infos ouais Les infos parce qu'en fait toi tu regardes pas que les réponses, tu regardes le raisonnement ?* oui *Pis du coup tu dois aller chercher le raisonnement...* ouais *Mais la réponse il l'a met au bon endroit quand même ou bien ?* euh, en général ouais *Ouais* ouais ouais, ben c'est-à-dire que je mets un espace pour les calculs et pis la réponse phrase réponse en dessous pis il met la réponse, mais... mais ouais sinon c'est un peu partout des calculs (rires) *Et Ethan ?* Ethan c'était propre, ouais c'était propre c'était bien écrit c'était.. ouais

13 :04 est-ce qu'ils savent s'organiser dans leur travail (silence, rapidité,...) ?

Ethan, ouais il était efficace... calme dans le sens il faisait pas de bruit mais il était quand même agité, où il bricolait il se déplaçait il faisait différentes choses mais sinon il était assez efficace il finissait en général dans le premier tiers euh... alors que Loïc il a plutôt tendance à traîner à... à... ouais à regarder tout ce qui se passe autour à faire d'autres choses plus de difficultés à se mettre au travail mais par contre une fois dès qu'il y est, il est parti pour un petit moment... mais il faut ce temps-là qu'il se mette au travail *Pour entrer dans le travail en fait c'est ça la difficulté ?* ouais ouais *Et puis après il s'implique dans sa tâche ?* ouais ouais *Ethan aussi ?* oui, oui oui

14 :18 Consignes

Est-ce qu'ils cherchent à détourner les consignes, à faire à leur manière ? Ethan oui pas... pas Loïc, non, il va pas les détourner il va, il va... pas forcément la comprendre donc il faut juste s'assurer qu'il ait bien compris la consigne, il peut partir sur une autre route mais c'est pas parce qu'il veut faire autrement c'est parce que il l'a pas compris, la consigne et puis Ethan il essayait effectivement de faire un minimum ou contourner les consignes *Ou prendre des fois à la lettre ? certains élèves on leur demande trois phrases alors... alors ouais exactement faire le minimum c'est ça, C'était ça Ethan* écris un texte avec au minimum trente lignes ben il faisait trente lignes (rires) *Mais c'était correct ou bien ?* ouais c'était correct c'était propre mais

15 :10

Y'a pas de refus de s'engager dans le travail ? non non, ouais Loïc la difficulté c'est de se mettre au travail, trouver toutes ses affaires, une fois qu'il y est c'est bon *Est-ce que c'est des élèves qui sont convaincus qu'ils savent déjà ?* alors ce serait plutôt le cas d'Ethan que de Loïc... ouais convaincu qu'il sait déjà *Et ça tu fais comment ? Est-ce que c'est vécu comme de l'arrogance ou bien c'est...* je pense pas de l'arrogance, je pense qu'il est vraiment convaincu qu'il sait, après il faut... en général je faisais comme ça, je le piégeais une ou deux fois puis après... il est, ah ouais je sais pas tout je sais une partie ou c'est pas tout à fait exact et puis, pis après c'était bon (...)

16 :30 tâches répétitives - différenciation

Non alors Ethan il détestait les tâches répétitives refaire la même chose une fois qu'il avait fait c'était bon il savait et puis en plus il comprenait vite donc il savait puis refaire une 2^{ème} une 3^{ème} une 4^{ème} fois ce qu'il avait déjà fait déjà compris, euh voilà ça, ça ça l'embêtait beaucoup, et puis, Loïc, il fait moins de travail parce qu'il est plus lent, il perd du temps dans la mise en place et puis dans le travail quand il avance qu'il fait son travail, euh, il a moins de choses à répéter à refaire *Mais du coup il termine quand même les séries d'exercices ?* en général il termine ouais *Et Ethan ses exercices ça va du plus facile au plus difficile ?* oui *Il commence quand même par le* alors ça dépend, je l'ai pas fait, Ethan je l'avais pas en maths mais j'en ai eu d'autres élèves où je leur donnais un ou deux exercices de base pour qu'ils comprennent la théorie puis après deux trois exercices je les mettais de côté pour eux et puis il faisaient d'autres exercices plus compliqués ou bien y'avait des liens avec d'autres notions *Ah ouais donc une fois que tu t'es rendu compte qu'ils avaient compris, tu sautais les exercices du milieu en fait ?* ouais mais par contre les devoirs je donnais la même chose, juste pour être sûr qu'ils, ouais pas qu'ils oublient ce qu'ils ont vu au début et puis qu'ils répètent les notions de base *Ouais pas qu'ils arrivent au test et puis ils sachent plus faire ces notions de base, qu'ils les entraînent quand même*

18 :25 est-ce que pour toi ça change quelque chose d'avoir le diagnostic, ou pas ?

... euh... (petit rire)... non... enfin non... oui je pense, enfin, oui je pense c'est bien de savoir... mais en même temps un élève qui a des difficultés ou, qu'il soit hyper...qu'il soit, hyperactif qu'on sache ou pas, qu'il soit HP qu'on sache ou pas on va faire en sorte pour que, qu'il arrive à travailler dans les meilleures conditions et puis euh, faire les adaptations qu'on peut sans avoir des diagnostics ben, après c'est différent avec des dyslexiques par exemple où y'a des, on va pas compter certaines erreurs dans un test et là on a besoin du diagnostic *Pour pouvoir adapter le barème ?* pour pouvoir adapter, voilà exactement, mais sinon pour un HP, je pense c'est bien de savoir pis en même temps... on adapte ce qu'il faut

19 :40 évaluations

Ethan il a des très bons résultats et puis... il était aussi drillé à la maison bien suivi à la maison, euh il travaillait beaucoup à la maison et.... Ses travaux étaient toujours excellents et puis Loïc, il est aussi bien encadré bien suivi à la maison mais, il a une assistante qui vient, comment ça s'appelait euh, aide à l'intégration, qui vient pour l'aider à s'organiser à, et puis je me rappelle d'un test de géo, où il devait rechercher des informations sur la carte alors (?) de documents c'était pas évident pis ça trainait ça trainait ça trainait et puis elle a, on a vu qu'après 15 minutes il avait pas fait grand-chose on s'est dit le résultat il va être catastrophique et puis elle l'a un peu poussé poussé sans lui donner les réponses mais, motivé, qu'il avance et puis il a fait un très bon résultat donc euh, il avait besoin de ce rail pour avancer *Mais elle est pas tout le temps là ?* non avec moi il a une période par semaine et puis avec des d'autres collègues qui interviennent dans la classe, en tout il a cinq périodes dans la semaine Et puis quand elle est pas là, c'est toi qui dois faire un peu ce travail ? ouais ouais, ouais ouais quand elle est là elle va regarder dans l'agenda s'il a tout noté, s'il a préparé ses affaires pour le lendemain voilà, plutôt intégration enfin, organisation et puis, moi plutôt le côté apprentissage *Donc en fait cette aide à l'intégration il l'a parce qu'il y a eu ce diagnostic de trouble de l'attention ou bien ?* ouais *Sinon il aurait pas eu le... ouais (...)*

22 :05 stratégies des élèves lors des évaluations

En maths pour Loïc par exemple j'avais dit qu'il prenait pas toujours le chemin qu'on avait vu ensemble ou, voilà s'il prend un autre chemin qui lui convient et puis il y arrive *Ouais* mais voilà il se perd un petit peu des fois dans ce chemin *Tu aurais un exemple ?* c'est surtout dans les problèmes euh, il va... comment est-ce qu'il pourrait faire, je vois un de ces test qu'il a mais j'arrive plus à me souvenir ce que c'était comme euh comme question... je sais pas ça pourrait être il a une certaine somme d'argent et puis il va acheter différentes choses et puis plutôt qu'additionner toutes les choses qu'il achète et puis après soustraire ce qu'il avait pour savoir combien il lui reste, euh il va faire euh... enfin il peut additionner certaines choses ensemble soustraire en additionner d'autres soustraire ou bien soustraire chaque chose les unes après les autres ou, voilà je sais pas ce qu'il peut encore inventer

mais... pas forcément au plus rapide euh... ouais c'est peut-être pas le meilleur exemple mais ouais, il prend d'autres chemins

23 :50

Mais du coup les résultats ça reflète pas ses compétences réelles ?... non, non, je pense qu'il peut faire mieux ... Est-ce que c'est des élèves qui ont tendance à complexifier la tâche ? ben oui Loïc c'est ça en fait ouais Il se complique le travail ouais là Loïc il se complique le travail et puis Ethan non il voit assez bien les choses puis il sait aller à l'essentiel

24 :30

Les consignes ils les comprennent pour les évaluations ? Loïc en général je les lis aussi avec lui, Ethan y'a pas de souci Et puis ils font des fautes bêtes ? Ethan ça lui arrivait de temps en temps mais pas vraiment et puis... non Loïc il va pas faire de fautes bêtes mais il aurait tendance à, si il comprend pas la question il aura tendance à rien mettre euh, pas chercher enfin, je pense pas qu'il baisse les bras mais, ouais peut-être dans un sens, il comprend pas donc il fait pas il m'a eu rendu des tests avec deux problèmes où il y avait rien de noté alors que je suis certain qu'il était capable de le faire, puis j'ai remarqué aussi, des fois il préfère rien mettre plutôt que de mettre quelque chose de faux Ah ouais c'est plus facile peut-être pour lui de dire j'ai pas compris que de, d'être face à quelque chose qu'il a fait faux Donc t'as quand même l'impression de comprendre comment il fonctionne ce garçon ? ouais, un petit peu ouais

25 :45 comment tu gères le fait quand tu as l'impression il n'a pas une note qui ne correspond pas à son niveau?

Il a la note qu'il a, qu'il a eu je vais pas lui faire refaire le test, par contre je vais essayer de regarder justement ben quand il a pas répondu à deux, deux choses le test suivant, euh je vais peut-être plus passer vers lui quand euh quand il fait des problèmes et puis m'assurer qu'il ait, qu'il ait compris ou euh, ou lui demander ouais lui demander de reformuler l'énoncé pour que, pour voir qu'il ait compris et qu'il puisse qu'il puisse faire l'exercice et puis réussir son exercice, parce qu'il est capable *Donc tu t'autorises à l'aider* ouais dans... *ouais au niveau des consignes* ouais *Mais au niveau de la notation après tu notes...* comme les autres *Comme les autres* ouais ouais

26 :58

*Avant l'évaluation tu fais rien de spécial ? juste avant ? ouais, non, ce que j'ai fait, les deux derniers tests parce qu'il avait dit qu'il avait pas toutes ses feuilles ou le papa, je suis en contact avec les parents, puis le papa a dit que... Loïc lui avait dit que il avait pas reçu toutes les feuilles alors j'ai, j'ai repris son cahier et puis j'ai vu effectivement qu'il avait toutes les feuilles qui étaient collées dans son cahier qu'il avait tout ce qu'il fallait pour préparer l'évaluation, il avait fait une mauvaise note cette fois-là et puis euh... Ah donc ils t'ont dit après l'évaluation ? ils m'ont dit après, et puis les deux dernières évaluations, j'ai renvoyé un message au papa en disant ben voilà, euh... ce que... les exercices qui ont été faits en classe, Loïc a fait tous les exercices de base donc il a vu toutes les notions qu'il fallait, il a reçu toutes les fiches et puis euh, j'ai dit j'ai donné comme aux autres élèves je leur ai dit oralement ce qu'il fallait préparer voilà je l'ai fait par écrit et j'ai envoyé directement au papa en message donc euh, qu'il ait toutes les infos parce que je suis pas sûr que toutes les infos arrivent jusqu'à la maison *Ouais, ça se perd dans le sac* ouais (rires) dans le sac, dans un coin de sa mémoire ou... (...) *Donc en fait tu travailles avec les parents* ouais et puis ce que je fais aussi, je fais... le mercredi à midi et puis le vendredi en fin de journée je fais une photo de l'agenda de classe on a, un agenda comme les élèves ont, qui est sur le pupitre, et puis chaque enseignant note toutes les leçons, et puis je fais une photo de l'agenda de classe les deux trois semaines suivantes, que j'envoie au papa *Tu fais ça pour Loïc* ouais pour Loïc et pour une autre aussi et puis comme ça ils ont, enfin parce que des fois ils notent pas tout, et puis voilà donc comme ça ils ont toutes les infos qu'il faut (...) et puis il a déjà tellement de peine, y'a cinq minutes de pause entre les cours, mais il a déjà tellement de peine à ranger ses affaires du cours d'avant, préparer ses affaires du cours d'après euh, discuter deux minutes avec des copains, pour se changer*

les idées il va pas encore aller prendre l'agenda de classe et puis copier alors quand je donne des leçons, j'essaie de vérifier que, qu'il les note et puis que, que ce soit dans son agenda mais ils ont par exemple des cours de musique alors il doit prendre son agenda avec mais c'est dans une autre salle euh la prof de musique elle va pas noter dans l'agenda de classe qui reste en classe donc y'a pas forcément tout dans l'agenda de classe y'a un élève qui est responsable de noter si les enseignants oublient de noter dans l'agenda de classe il doit vérifier que ce soit noté, voilà il peut toujours y avoir des...couacs, ou bien il a oublié une fois son agenda et il renote pas après, voilà donc une photo c'est pas, faut juste que j'y pense moi (rires) *ouais c'est ça* mais c'est pas très long et puis, voilà et puis si j'oublie le mercredi ben juste le jeudi matin je fais une photo, mais voilà comme ça le mercredi après-midi ils ont toutes les infos pour travailler si ils veulent et puis le week-end aussi

31 :20

Tu as l'impression qu'ils sont à leur place dans cette classe ? oui ils sont bien intégrés ouais (...) *Y'a pas de difficultés relationnelles ?* alors Ethan c'était, il avait pas tous les codes pour communiquer avec les copains mais dans l'ensemble ça se passait bien, il était bien intégré dans la classe, et puis Loïc les copains sont chouettes avec, parce que, ben il a deux trois bons copains et puis les autres en gros ben c'est Loïc et puis il est agité comme ça euh, mais voilà c'est Loïc puis on fait avec et puis on va pas tout le temps lui crier dessus et puis lui demander de se taire et puis voilà, donc ça se passe bien avec les copains *Et puis avec les autres enseignants ?* euh... oui ça se passe bien ouais, chacun a sa, ses tolérances et puis ses manières de faire mais, non ça se passe généralement bien puis lui m'a pas, il m'a pas dit, parce que j'ai discuté deux trois fois avec lui, il m'a pas dit que, qu'il avait des problèmes avec certains enseignants ou y'a des manières de faire que, qui lui convenaient pas

32 :35

Donc en fait les deux, pour toi ça pose pas un problème particulier dans la classe ? euh ça donne plus de travail, surtout pour Loïc mais, mais non ça pose pas de problèmes (...) alors je dois mettre un peu plus d'énergie avec lui donc j'en ai moins pour les autres mais, mais non ça se passe bien (...)

33 :00

Y'a, je sais pas si ça se passe aussi parce que tu disais que tu étais allée voir différents endroits, nous on a une collègue qui a été formée pour travailler avec les HP, et puis qui les, quand c'est, là il faut qu'ils soient diagnostiqués par contre, euh elle peut faire, elle va prendre ceux pour qui, ceux qui ont des difficultés scolaires, mais elle les sort de la classe ou elle vient dans la classe en général elle sort de la classe, ça peut être aussi en dehors des heures d'école où elle va répéter des choses avec eux, travailler avec leur donner des stratégies pour apprendre voilà *Des appuis en fait ouais En individuel ou en groupe ?* en individuel, ouais, ça c'est pas mal (...)

34 :30

C'est vrai que Ethan il allait le mercredi matin euh, il était pas en classe le mercredi matin, il allait faire des ateliers avec d'autres élèves HP *C'est aussi dans le collège ?* non c'est pas dans le collège, je sais pas où il allait (...) une fois il avait fait un truc en chimie et puis vu que je les avais en sciences et en géo, et ben en sciences euh je lui avais donné deux périodes et puis il nous avait présenté ce qu'il avait fait, fait des mélanges fait des expériences avec les élèves alors c'est drôle parce qu'il maîtrisait son sujet il savait comment faire les expériences mais c'était difficile bon c'est un enfant aussi mais, c'était difficile pour lui de gérer les autres, d'avoir trois groupes et puis de devoir jongler de devoir, il arrivait pas à les aider, il faisait à leur place, il avait de la peine à expliquer comment faire, ouais, son sujet il le maîtrisait sans souci mais *Il avait fait des ateliers en fait ?* ouais, donc il devait jongler entre *Ouais c'est d'autres compétences* ouais c'était intéressant, et puis de le voir dans ce... là aussi c'était, il était tout content de montrer de, tout fier, pis il c'est rendu compte à la fin que c'était pas, que c'était pas évident, que ça avait pas super bien marché comme il l'espérait, il était pas forcément déçu mais, il était quand même content d'avoir présenté ça aux copains montrer ce qu'il avait fait à ces ateliers mais c'était pas, pas comme il l'imaginait *Mais lui il a quand même un ou deux bons copains ou bien ?*

oui oui (...) et puis Loïc je l'ai à la gym aussi, puis ça lui arrive tout d'un coup de partir à courir à travers la salle, ils font des, ils font des postes ils font différentes choses puis d'un coup il part dans la salle il est couché sur le dos puis il pousse avec les pieds, ou il nage au milieu de la salle voilà c'est des petits moments de, de folie comme ça, pis tu lui dis quelque chose mais, ça lui permet aussi de se défouler et pis (rires) pis ça les, ouais par rapport aux autres *Ça ils comprennent ?* ça les autres voilà, ouais c'est comme je disais c'est Loïc et pis voilà, pis ils vont pas se moquer de lui, ils vont pas, ils vont peut-être le charrier un petit peu mais, mais comme moi je peux le faire aussi gentiment, ah ouais c'est le concierge qui va être content, tu lui donnes un coup de main pour nettoyer la classe (rires) ouais non il a deux trois bons copains.