

Colloque inter-universitaire : jeunes à hauts potentiels, regards pluriels

Elèves à hauts potentiels : entre reconnaissance et intégration

Texte de l'intervention de l'équipe de recherche inter-universitaire

Communauté française

9 novembre 2007

1. Introduction : La situation actuelle en Communauté française

Les chiffres présentés, issus de la base de données constituée sur base des consultations des jeunes à hauts potentiels dans les centres d'écoute et d'accompagnement, mettent en évidence l'importance d'avoir un regard particulier sur ces jeunes et leur scolarité.

En effet, actuellement, 60% des demandes principales de consultation des jeunes à hauts potentiels dans nos centres, concernent une problématique scolaire. Comme pour la population tout-venant, les motifs scolaires sont souvent la porte d'entrée vers d'autres difficultés.

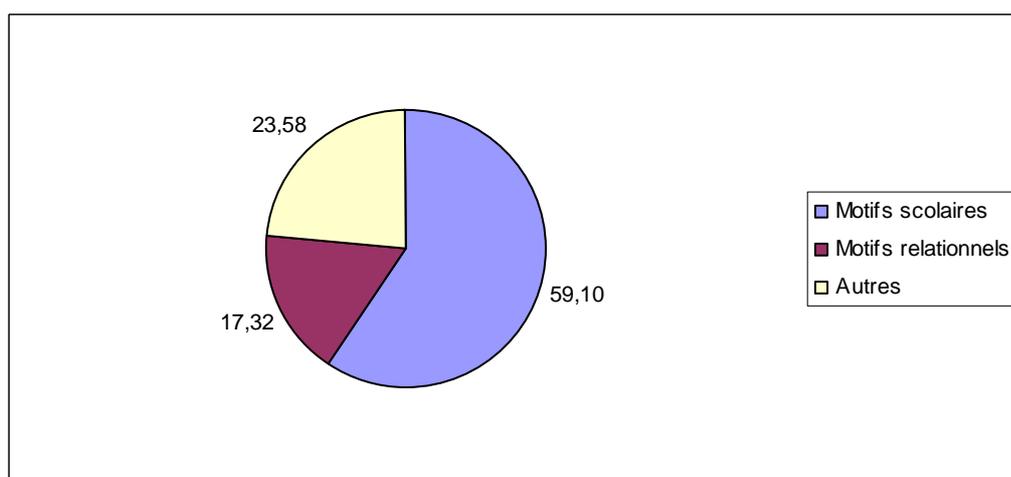


Fig. 1 : Motifs de demandes de consultation

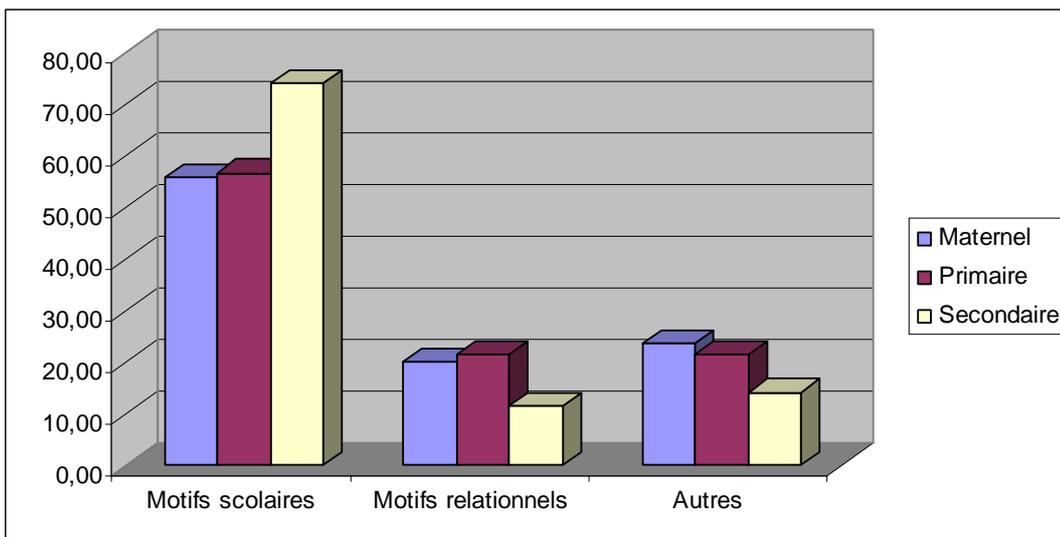


Fig.2 : Motifs de demandes de consultation en fonction du niveau scolaire

La demande de consultation pour motif scolaire est prépondérante en secondaire (3/4 des demandes). Néanmoins, c'est aussi le cas dans le fondamental pour plus d'une demande sur deux.

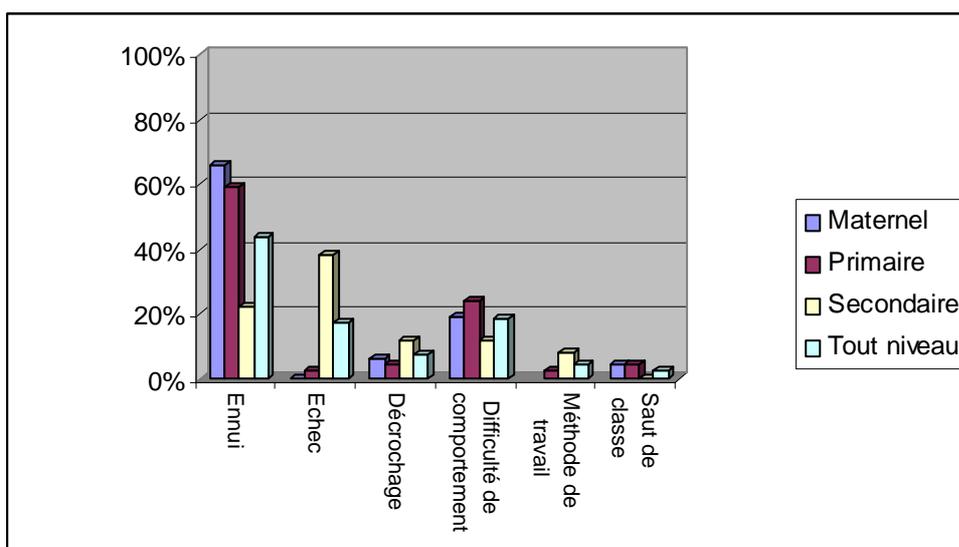


Fig. 3 : Zoom sur les motifs scolaires

En ce qui concerne plus particulièrement les motifs scolaires, précisons qu'ils recouvrent une variabilité importante mais néanmoins alarmante. Nous retrouvons l'ennui en classe (43%), l'échec (17%), les problèmes de comportement (18%), le décrochage (7%) et les difficultés liées à la méthode de travail (5%). Il y a un petit pourcentage de demande concernant un questionnement pour un saut de classe.

Insistons sur le fait qu'il s'agit ici du motif principal et initial et que l'analyse de la demande met souvent en évidence d'autres difficultés. Ainsi, les difficultés de méthodes de travail, peu évoquées d'emblée se révèlent fréquemment présentes lors d'une analyse plus fine.

L'ennui est davantage présent chez les filles (70% contre 42% chez les garçons), un garçon sur cinq rapporte des échecs ou des difficultés de comportement (respectivement 11% et 8% chez les filles).

L'ennui est moins évoqué au secondaire (22%), ce sont surtout les enfants du fondamental qui s'en plaignent majoritairement (66% des cas dans le maternel et 59% dans le primaire). Par contre, si l'échec est absent ou peu fréquent au fondamental, il est présent au secondaire dans 40% des situations, tout comme le décrochage qui dépasse les 10%. Dès l'enseignement maternel (plus de 20%), les problèmes de comportement apparaissent. Ils s'amplifient au primaire pour atteindre 25% et ne concernent plus qu'un élève sur dix au secondaire. Les difficultés liées aux méthodes de travail, quant à elles, apparaissent discrètement durant la scolarité primaire pour se confirmer et s'accroître au secondaire (un peu moins de 10%).

De toute évidence, les enfants (et particulièrement les filles) inscrits dans l'enseignement fondamental, leurs parents et leurs enseignants consultent d'abord pour une question d'ennui scolaire. La préoccupation des garçons issus de l'enseignement secondaire et de leur entourage se situe davantage au niveau de l'échec voire du décrochage scolaire.

Ces chiffres confirment la nécessité de continuer la mise en œuvre d'aménagements pédagogiques avec une réflexion plus ciblée en fonction du niveau scolaire où se situent les élèves. Suite à un appel à projet pour répondre aux besoins des jeunes à hauts potentiels en 2002, 10 établissements scolaires ont répondu favorablement. Ces projets ont été réalisés jusqu'en 2005.

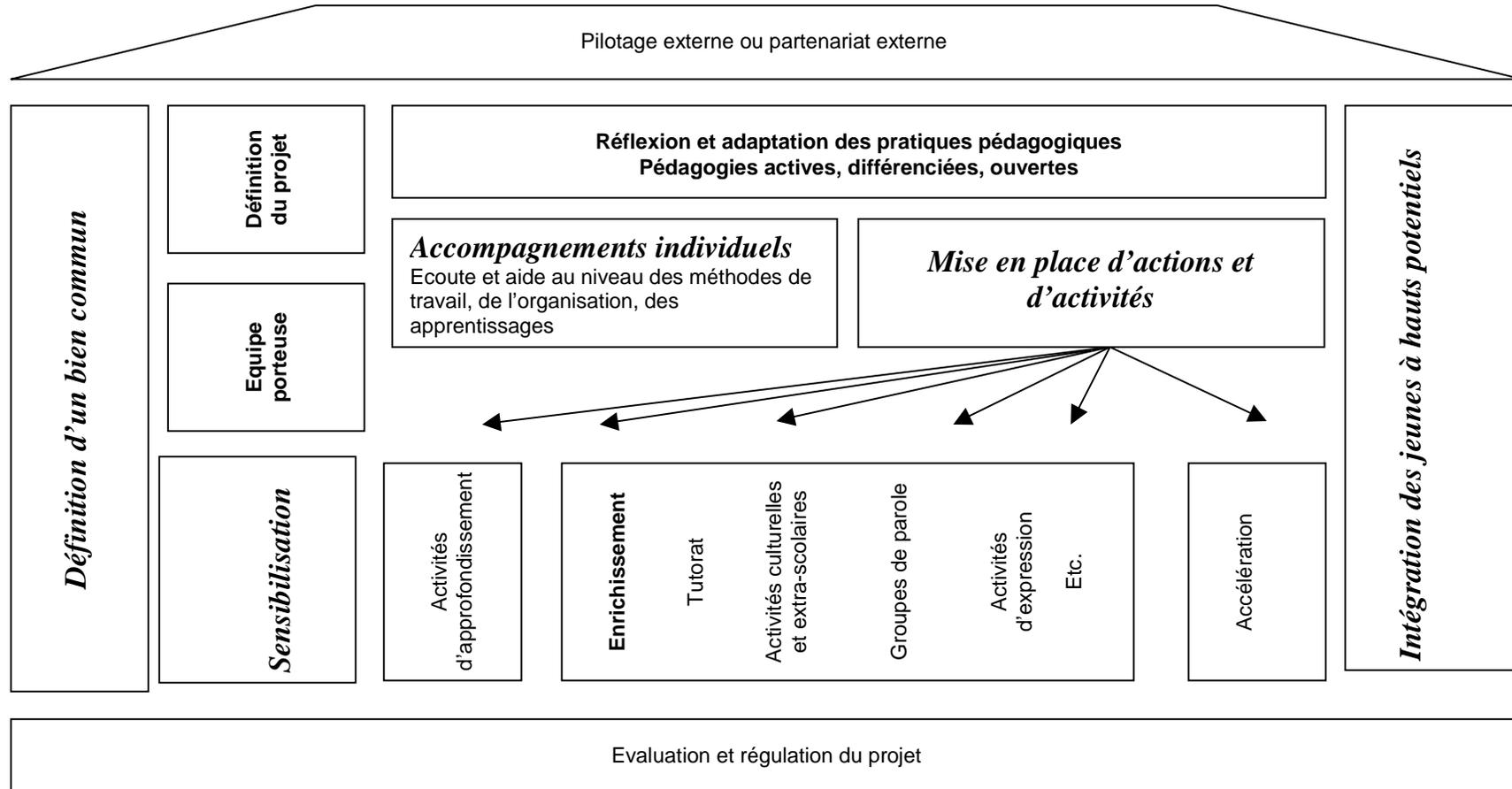
C'est par cette expérience sur le terrain avec ces institutions et en nous inspirant du modèle de Mr Heck, que nous avons créé un modèle pour la mise en place « idéale » de projets d'intégration des jeunes à hauts potentiels au sein d'une école.

Ce modèle reste valable même si les projets ont pris fin pour penser toute action qui vise l'intégration. Il permet de déplier le processus de la prise en compte des besoins spécifiques des jeunes à hauts potentiels que l'on travaille dans un établissement ou avec un enseignant dans une classe.

Même si les différents éléments constituant ce schéma ne sont généralement pas tous présents sur le terrain, parce qu'il s'agit d'un modèle idéal. Il est un outil utile car il permet de

mettre à plat les différents types de mesure prises. Il met à jour les interactions et interdépendances entre les différents éléments et/ou partenaire.

2. Modélisation de la mise en place d'un projet d'école



Evaluation et régulation du projet

Mise en réseau des personnes, des établissements

Collaborations

- Centre P.M.S.
- Psychologues, pédagogues, personnel paramédical, ...
- Institutions diverses pour la mise en place de certaines activités (ex : universités, musées, ...)
- Institutions travaillant dans le domaine du haut potentiel
- Associations de parents

2.1. Points d'ancrage du projet

a) La définition d'un bien commun

Cette étape consiste, pour les acteurs – que ce soit le chef d'établissement ou les enseignants, «à aligner leurs intérêts individuels, leurs logiques, tout en les rattachant à des questions plus larges, en construisant ce que l'on appelle un bien commun » (Cros,2001a)¹.

Parmi les facteurs de réussite d'un projet, nous retrouvons la nécessité de s'interroger sur sa pertinence, sur sa finalité, sur ce que chacun veut, sur la spécificité du public visé, sur ce que ce dernier veut, attend (Pourtois, Barras, Nisolle, 1999)².

Suite à la définition de ce bien commun, trois conditions indispensables au déroulement optimal de la suite du projet doivent être remplies : la constitution d'une équipe porteuse, la sensibilisation du corps enseignant à la thématique, et la définition du projet.

b) La constitution d'une équipe porteuse

Dans le cadre d'un projet, cette équipe devrait comprendre, outre des enseignants et des éducateurs impliqués, une personne désignée comme coordinatrice qui, avec la collaboration de la direction, assure le déroulement et la coordination du projet dans son ensemble.

Lorsque l'on met en place un projet avec un enseignant autour d'un jeune, il est souvent aussi important qu'il puisse bénéficier de « collègues-ressources » dans l'établissement.

Par exemple :

Si le projet consiste en une accélération, il est indispensable que le ou les collègues des années supérieures soient impliqués et soutiennent le projet.

En ce qui concerne l'enrichissement, bien souvent on a affaire à des personnes extérieures à la classe, il est donc important d'avoir leur soutien (bibliothécaire ou remédiation scolaire). Ou encore, la prof d'art qui réalise un panneau illustrant les recherches du jeune.

Au niveau de l'approfondissement, il est plus facile d'avoir l'aide du collègue de l'année supérieure qui peut fournir des fichiers déjà constitués.

¹ Cros, F. (2001). *L'innovation scolaire*. Condé-sur Noireau : Institut National de Recherche Pédagogique.

²Pourtois, J.P., Barras, C. & Nisolle, N. (1999). *Les critères de réussite d'un projet d'intégration sociale*. Outil méthodologique destiné aux praticiens de l'action sociale et aux mandataires politiques. Mons : Université de Mons-Hainaut

Les personnes constituant cette équipe porteuse devraient être spécifiquement formées à la question du haut potentiel. Cette formation pourrait leur permettre, en effet, de devenir des personnes-ressources au sein de l'établissement et de répondre ainsi à tout membre du personnel désireux d'avoir des informations sur le sujet.

La constitution et l'implication des différentes personnes de l'établissement est un point clé mais est souvent difficile à atteindre.

En effet, comme nous avons pu le constater suite à une étude faite à posteriori au sein des 10 écoles, les projets, étaient la plupart du temps, nés d'une volonté de la direction et qu'il existait peu d'équipes porteuses

Ainsi par exemple :

En ce qui concerne les moyens mis en œuvre, des personnes « ressources » a été engagées dans chaque établissement avec un statut de premier emploi (Rosetta). Cela a posé plusieurs difficultés car elles devaient être remplacées chaque année ce qui a constitué un frein important dans la continuité des projets : certaines étapes des projets ont dû être redéfinies par leurs successeurs respectifs. De plus, elles avaient pu établir une relation privilégiée avec les élèves impliqués dans les projets. Les élèves donc devaient réinvestir une nouvelle relation avec la nouvelle personne
Certaines d'entre elles n'avaient pas de formation adaptée.

c) La sensibilisation du corps enseignant

Il importe que l'ensemble du personnel de l'établissement reçoive une information minimum sur la question du haut potentiel. Le fait d'être sensibilisé augmente la possibilité de changer de point de vue sur la thématique et de porter un regard différent sur certains élèves en envisageant le haut potentiel comme une explication possible de leurs comportements ou de leurs difficultés. L'équipe pédagogique pourrait ainsi être amenée à réfléchir à l'adaptation de ses pratiques pédagogiques afin de mieux répondre aux besoins de ces jeunes.

Les écoles en projet jusqu'en 2005 ont bénéficié de sensibilisation sur la question du haut potentiel.

Actuellement, deux modules de formation continuée ont été réalisés. Le premier module aborde la notion de haut potentiel et la diversité de la réalité que recouvre ce sujet, ainsi que l'identification des jeunes au sein des classes. Le deuxième amène à faire le lien entre les caractéristiques et les besoins associés au haut potentiel dans le contexte scolaire afin d'amener les participants à trouver des réponses aux besoins éducatifs de ces jeunes.

D'autre part, un travail plus individualisé est également réalisé. En effet, à la demande des équipes éducatives, des sensibilisations et formations « à la carte » sont organisées. Pour les

années 2006-2007, nous sommes intervenus dans une **trentaine** d'institutions scolaires pour sensibiliser les équipes pédagogiques.

Elles sont adaptées aux besoins des équipes et à leur niveau de connaissance à propos de la thématique. Elles s'inscrivent de façon variée selon l'établissement et l'objectif visé et peuvent donc prendre des formes multiples allant de la conférence à l'atelier de mise en projet. Ce type de sensibilisation se fait également, mais de manière plus informelle, lorsque le réseau travaille avec un ou plusieurs membre de l'équipe éducative autour d'un jeune en particulier.

d) Définition du projet

Lorsque les jeunes sont en difficultés et/ou en souffrance sur le plan scolaire, le premier pas pour les aider et essayer de répondre de manière adéquate à leurs besoins est de reconnaître la nature du problème. L'évaluation globale (intellectuelle, affective, contexte de vie,..) permet de s'inscrire dans une perspective de reconnaissance des forces, des faiblesses et des intérêts des jeunes.

Dans un premier temps, elle va permettre de donner sens aux nombreuses interpellations et/ou difficultés vécues. Et dans un deuxième temps, elle va permettre de sensibiliser l'entourage éducatif aux spécificités des enfants et permettre de porter sur lui un regard plus ouvert et de rechercher des solutions éducatives mieux adaptées à ses besoins. C'est donc ce qui va permettre de définir la nature du projet pour un jeune en particulier ou pour plusieurs d'entre eux.

La connaissance du projet au sein de l'établissement constitue également un critère de réussite. L'équipe porteuse peut, ainsi, définir un projet qui tiendra compte des ressources disponibles au sein de l'établissement et des objectifs visés.

Lors de cette définition du projet, les acteurs sont amenés à définir :

- le type d'activités qu'ils vont mettre en place pour répondre aux objectifs qu'ils se sont fixés ;
- le rôle que chacun va tenir (qui s'occupe de quelle partie du projet ?) ;
- les moyens matériels dont ils vont avoir besoin ;
- la manière dont les activités vont s'organiser d'un point de vue temporel (à quel moment? pendant les heures de cours ? en dehors des cours ? ...) et spatial ;
- les collaborations à instaurer au sein de l'établissement (avec d'autres enseignants, éducateurs, ...) et hors de celui-ci pour pouvoir mettre en place les activités.

e) Des collaborations avec différentes institutions ou associations

Tout d'abord, une relation étroite devrait être instaurée avec les agents des centres PMS. Ils constituent, en effet, des intervenants de première ligne en cas de difficultés psychologiques ou

pédagogiques particulières concernant certains élèves. Etant directement implantés dans l'établissement, ils constituent une ressource et une aide importante pour l'équipe pédagogique.

C'est pour cela que le réseau d'écoute et d'accompagnement des jeunes à hauts potentiels, cherche et développe les contacts avec les centres PMS et les établissements scolaires en vue d'un travail de partenariat. Ce dernier devrait donc constituer une des pierres angulaires de toute mise en projet. Car lui seul permet d'envisager l'enfant dans sa globalité et sa complexité. Ce point de vue va enrichir incontestablement la réflexion sur le type de projet, ou sur les adaptations à apporter aux pratiques pédagogiques..

D'autres partenaires peuvent être des ressources importantes lorsqu'un projet s'implante de manière extra scolaire.

Par exemple : des partenariats avec des musées, des universités (printemps des sciences à l'ULB).

Ainsi, de manière plus large et dans le respect des missions propres aux uns et aux autres, il est nécessaire de se concerter et de collaborer entre tous les partenaires éducatifs, thérapeutiques, sociaux et médicaux.

2.2. Concrétisation du projet

a) La réflexion sur les pratiques pédagogiques

Comme nous l'avons vu, un des points d'ancrage est d'être au plus près des besoins des jeunes. La réponse à ces besoins peut être du ressort de l'enseignant ou d'un professionnel non enseignant (psychologue, éducateur, conseiller en orientation, etc.) voire de plusieurs personnes.

Lorsque les différents partenaires éducatifs (parents, enseignants, C.P.M.S.) sont d'accord de s'y investir, on peut escompter trouver des solutions pédagogiques adaptées à l'enfant au sein de son établissement. Il est donc nécessaire d'instaurer un climat de confiance entre les différents partenaires afin de faire émerger des solutions réalisables au sein des différents contextes éducatifs.

Dans ce processus, les **pratiques pédagogiques** ouvertes, actives et différenciées, l'approfondissement, l'enrichissement, le tutorat, le mentorat, la pédagogie du projet, le travail coopératif apparaissent souvent plus adaptés, plus fructueux auprès des jeunes à hauts potentiels mais aussi de tous les élèves de manière générale.

Au niveau de ces différentes adaptations pédagogiques possibles, aucune n'est à privilégier plus qu'une autre. il s'agit seulement de trouver celles qui pourront le mieux aider le jeune, à un certain

moment, tout en étant compatible avec l'organisation de la classe, les aspirations des enseignants, leurs choix pédagogiques.

Ainsi voici une illustration :

Deux enfants dans deux écoles différentes ayant le même profil et étant déjà en avance sur le cursus « classique ». Dans la première école il n'était pas envisageable de le faire suivre le programme de l'année supérieure mais par contre il pouvait avoir accès à la matière. Par contre, dans la deuxième école, le jeune pouvait aller dans la classe supérieure mais par contre il n'était pas envisageable qu'il ait accès aux fichiers tout en restant dans sa classe.

Cette réflexion implique donc de faire le point sur les pratiques proprement dites dans l'institution et leurs conséquences en terme d'ennui en classe, d'acquisition de méthodes de travail, de motivation des élèves et d'apprentissage.

Au départ, que la réflexion parte d'un jeune à hauts potentiels en difficulté ou de la volonté de réaliser un projet d'établissement, le processus sera identique. L'enseignant ou l'équipe éducative, au travers des difficultés qu'il rencontre et questions qu'il se pose, va opérer une mise à distance de ses pratiques pédagogiques (ce jeune s'ennuie en classe, je n'arrive pas à le faire participer aux activités que je propose en classe, comment intéresser ces jeunes ?, etc). Cette mise à distance va permettre d'avoir un autre regard sur ses pratiques, de les remettre en question, de les réévaluer et va permettre leur changement éventuel ou la régulation de celles-ci. Il est évident qu'il ne s'agit pas là d'une mince affaire.. !.

Concrètement, deux orientations complémentaires vont pouvoir être prises, un accompagnement individuel et la mise en place d'activités

b) Accompagnement individuel

Il importe de pouvoir mettre en place une aide individualisée pour les élèves en difficultés. Les jeunes à haut potentiel doivent, en effet, souvent faire face à des difficultés d'acquisition des méthodes de travail, d'organisation ou d'apprentissages.

Les enseignants ayant dans leur classe plus d'une vingtaine d'élèves ne peuvent pas toujours consacrer autant de temps qu'ils le désirent à ceux présentant des difficultés particulières. Il convient donc de donner à ces jeunes une aide spécifique qui leur permettra de combler leurs lacunes et ainsi, pour certains, d'éviter l'échec (voire le redoublement) qui peut s'avérer très préjudiciable – particulièrement dans le cadre d'enfants à haut potentiel.

Il peut s'agir d'une écoute et d'une aide au niveau des méthodes de travail, de l'organisation ou encore des apprentissages Cet accompagnement peut se faire au sein de la classe, lorsque l'enseignant ou le titulaire est attentif à certaines difficultés du jeune.

Exemple : méthode de travail, organisation du journal de classe, préparation du cartable....

Il peut se faire également en dehors de la classe, avec l'enseignant ou d'autres personnes ressources disponibles. Exemple : pendant les heures de remédiation, les temps de midi, sous forme d'aide aux devoirs.

Cette après-midi d'autres formes d'accompagnement en dehors de l'école seront présentés.

c) Mise en place d'activités

Nous vous donnerons de manière assez large le type d'actions qui peuvent être menées : approfondissement, enrichissement et accélération.

Différents enseignants illustreront cet après midi de manière plus détaillée comment il est possible de répondre aux besoins de l'enfant au-travers d'activités menées en classe.

Les différentes activités peuvent se mettre en place à des degrés divers : un professeur peut réaliser une adaptation au sein de sa pratique en classe mais certaines mesures demandent des changements plus généralisés des pratiques voire parfois une intervention institutionnelle ; c'est pourquoi il est important de prévoir l'intervention des différents acteurs de l'enseignement dans les projets d'aide mis en place.

Enfin, chacune des ces mesures n'est pas forcément exclusive. En effet, la réalité de terrain combine souvent différentes approches.

d) Approfondissement

L'approfondissement consiste à aborder les contenus prévus ou non par le programme de manière nouvelle et complexe. Il ne s'agit en aucun cas d'entamer le programme de l'année d'étude suivante ni de proposer des gammes d'exercices répétitifs. Au contraire, l'approfondissement doit permettre au jeune à hauts potentiels d'aller plus loin dans la matière, en mettant en œuvre différemment les connaissances acquises et/ou en créant des démarches nouvelles.

L'approfondissement se retrouve le plus communément lorsque la classe fonctionne en groupe de niveau. Il peut s'agir aussi de groupe de dépassement, mais on retrouve également ce type de mesure lorsqu'on utilise des fichiers d'approfondissement.

Exemples :

Une prof de math qui voyait le théorème de Pythagore avec sa classe. Pour un élève à haut potentiel qu'elle avait, elle a cherché sur Internet **des défis** avec lesquels il était obligé d'utiliser le théorème qu'ils allaient démontrer par la suite. Comment faire rentrer un meuble dans une pièce ? Par ce type de défis, le jeune découvrait des solutions originales que la prof ne connaissait pas forcément, ce qui est un bel exemple d'échange réciproque .

La prof de bio en secondaire à Wavre qui a créé un fichier sur base d'articles récoltés dans des revues scientifiques de niveaux différents. Elle a constitué des **dossiers** que les élèves peuvent lire soit pour leur intérêt soit pour aller plus loin dans des domaines abordés en classe. Dans ce cas, elle a complété les dossiers par des questionnaires auxquels l'élève répond après lecture.

Si en français la matière vue en classe aborde la littérature romantique, elle peut être vue de manière approfondie en demandant à l'élève d'aller trouver par lui-même d'autres auteurs appartenant à ce courant afin d'en percevoir les finesses, les sous-catégories de ce mouvement et éventuellement d'en réaliser une synthèse.

e) Enrichissement

L'enrichissement consiste à aller chercher d'autres méthodes et d'autres contenus que ceux habituellement utilisés par l'enseignant.

Les activités d'enrichissement peuvent porter sur le développement de la créativité, la réflexion sur des problèmes de société, le développement d'un projet personnel, la socialisation, les activités artistiques, etc. Ces mesures ne doivent pas rester à une accumulation disparate de connaissances, le plus souvent, elles doivent permettre ensuite la réalisation d'un projet ou d'une synthèse qui a du sens pour l'enfant.

Exemples

- **Le « projet + »**

Le « projet + » concernait tout élève qui avait répondu aux exigences du programme enseigné. Il pouvait alors mettre en place un projet personnel touchant à un de ses domaines d'intérêt. Pour cela, l'école acceptait l'aménagement du temps scolaire pour permettre aux élèves de sortir des cours dans lesquels ils avaient beaucoup de facilités et/ou dans lesquels ils étaient en avance.

Néanmoins, les enfants en difficulté pouvaient également prendre part aux activités durant leurs temps libres et heures d'étude. Cela a permis à certains de reprendre goût aux études et à l'apprentissage.

Le fonctionnement par projet permettait aux enfants de gérer leur activité du début à la fin (choix du thème et du support), tout en étant accompagnés.

Ces projets des élèves ont été valorisés lors de la journée porte ouvertes de l'école, dans le cadre d'un concours européen, sur le site et dans le journal de l'école...

- **A l'échelle de la classe**, une institutrice de primaire avait proposé à un enfant, lorsqu'il avait terminé son travail de préparer un exposé pour la classe au sujet des araignées, sujet qui le passionnait. Pour cela, l'institutrice lui mettait à disposition le petit coin bibliothèque et internet.
- **Assister à des conférences**, faire des visites, visionner des cassettes relatives à des thèmes qui ne sont pas couverts par le programme scolaire.
- **Entraînement, en petits groupes**, à l'esprit critique, à la méthodologie de la recherche personnelle, à la créativité, à la communication orale et écrite,
- **Réalisation d'un projet personnel** dans un domaine d'intérêt qui peut être artistique, scientifique, littéraire, ...
- **Echange linguistique**. Un enfant était responsable des communications avec une classe polonaise. Il devait pour cela parfaire son polonais. Il était responsable pour envoyer les messages donnant des nouvelles de la classe et devait traduire ceux que l'autre classe leur envoyait.
- **Le tutorat**. Pour l'élève, le tutorat est formateur et permet de transmettre ses savoirs et ses savoir-faire tout en les approfondissant et en les consolidant. Pour les jeunes à hauts potentiels, cette mesure a le double avantage d'aider à l'intégration sociale et, dans un autre registre, de demander aux jeunes de marquer un temps d'arrêt sur leurs pensées et d'expliciter leurs processus lors de la réalisation d'une tâche.

Exemple :

L'enseignant donne un cours magistral à dix ou quinze « bons » élèves qui le comprennent habituellement, pendant vingt à trente minutes, puis s'arrête. Chacun de ces « bons » élèves réexplique alors la leçon à ses deux voisins, en fonction de leurs demandes. Le professeur circule et écoute les explications, intervient en cas d'erreur manifeste et refait le cours au besoin, en toute connaissance des difficultés de compréhension rencontrées.

Un élève doué peut être chargé de soutenir un enfant qui vient d'arriver dans la classe et qui ne parle pas bien le français.

En Angleterre une expérience a été menée, c'était les élèves de 6^{ième} primaire hauts potentiels qui soutenaient les premières primaires à hauts potentiels.. Les tuteurs recevaient une formation pour être tuteur, ce qui était très enrichissant.

Pour que ces activités prennent sens, il est intéressant pour l'élève qu'elles s'insèrent dans un projet plus large : la création d'une exposition pour l'école ou pour une autre classe, une représentation, la publication d'un article dans le journal de l'école ou un journal externe...

L'avantage de l'enrichissement est qu'il peut s'utiliser soit avec un ou plusieurs élèves en fonction de leurs besoins soit avec toute la classe. En partant d'une mesure initiée par le besoin d'un élève, on peut en faire bénéficier tous les autres.

f) Accélération

L'accélération consiste à réaliser le cursus en un temps plus court que celui qui est prévu. Il peut concerner l'ensemble des matières ou seulement certaines. Une forme d'accélération consiste en la mise en place d'un saut de classe. Nous ne pouvons nous étendre ici sur les avantages et les désavantages de cette mesure. Au-delà de cette possibilité, le jeune peut également avancer à son rythme dans l'acquisition de la matière :

- à l'aide de fichiers autocorrectifs (insérer fichier qui existe)
- à l'aide de cédérom ou via des sites internet
- en fréquentant une classe multiniveaux . C'est le cas de beaucoup d'enfants qui ont la chance d'avoir fréquenté une classe de 5-6^{ième} année et qui à la fin de la première année de ce cycle passent directement leur CEB parce qu'ils ont pu suivre de manière concomitante la matière de 6^{ième}
- en fréquentant certains cours du niveau supérieur. Fréquenter le cours d'éveil de l'année supérieure,

2.3. Solidifier le projet dans le temps

a) Un pilotage externe ou partenariat externe

Les personnes chargées de ce pilotage devraient accompagner les équipes dans leur réflexion psychopédagogique et dans la définition du projet en termes d'attentes, d'intentions, de valeurs, d'action(s) et d'évaluation.

En ce qui concerne les écoles en projet jusqu'en 2005, c'était l'équipe interuniversitaire qui remplissait ce rôle lors de réunions.

Actuellement, l'accompagnement d'un ou plusieurs enseignants par l'équipe du réseau d'écoute et d'accompagnement lorsqu'une question se pose autour d'un jeune en difficulté constitue le pendant de ce pilotage externe. On parlera alors plus volontiers de partenariat externe.

En tant que partenaire externe, le réseau peut vraiment intervenir à tous les niveaux, comme le suggère sa position sur le schéma. Par exemple, au niveau de la constitution d'un bien commun, lorsqu'un travail avec un enseignant est réalisé autour de la difficulté d'un jeune, ce bien commun initial va être l'élève en difficulté lui-même.

Un autre exemple. Par sa configuration particulière qui le situe entre l'école et la famille, entre l'enfant et ses parents, entre milieu thérapeutique et milieu de tous les jours, le réseau peut rester

un lieu neutre. Il peut donc prendre un rôle de médiateur si cela est nécessaire. Par exemple, il n'assiste pas aux prises de décision, dans le cadre scolaire mais peut être consulté si le conseil de classe le désire.

b) La mise en réseau des établissements et des personnes en projet

Elle devrait permettre aux acteurs concernés de réfléchir ensemble sur leurs projets, d'échanger sur leurs expériences et sur les points forts et faibles qu'ils ont relevés.

Les personnes ressources travaillant dans Les écoles en projet jusqu'en 2005, participaient mensuellement à une réunion permettant de faire le point sur les projets mis en place. Il existait aussi des échanges et des réunions entre les directions d'école.

Par contre, il n'y a pas eu d'équivalent au niveau des équipes pédagogiques.

Ce type de mise en réseau nous paraît essentiel pour le maintien d'une motivation à s'investir dans un projet parce qu'il cristallise et potentialise les énergies des différents acteurs. Cela reste donc pour nous un but à atteindre, tant pour les équipes qui travaillent dans des écoles que pour les enseignants qui sont porteurs à eux seul d'un projet au sein de leur classe, de leur établissement.

c) Des évaluations et/ou régulations régulières

Elles se déroulent tout au long du processus de mise en place d'un projet d'intégration des jeunes à hauts potentiels et doivent être réalisées afin de confronter les résultats attendus et observés.

Ceci permet, si le besoin s'en fait sentir, de réguler les actions mises en place et éventuellement de redéfinir le projet.

3. Et pour le futur ?

La Communauté française veut continuer à privilégier l'intégration des jeunes à hauts potentiels dans leur environnement scolaire par :

- Une meilleure connaissance de l'ensemble des enseignants via les formations initiales et continuées
- La mise en place et la création de nouveaux projets avec des équipes pédagogiques motivées prêtes à faire des tentatives pédagogiques avec leurs élèves.
- La création d'un réseau d'enseignants pour de la réflexion, un partage d'outil, la création de projet pour classe ou projet d'école ou de degré

Victor Braconnier, *Université de Mons Hainaut*

Sophie Brasseur, *Facultés Universitaires Notre Dame de la Paix (Namur)*

Catherine Cuhe, *Facultés Universitaires Notre Dame de la Paix (Namur)*

Anne-Sophie Genicot, *Université Catholique de Louvain*

Isabelle Goldschmidt, *Université Libre de Bruxelles*

Références bibliographiques

- Alberta Learning. (2002). Enseigner aux élèves doués et talentueux. Edmonton, Alberta : Direction de l'éducation. Trouvé en ligne en 2003 sur http://www.learning.gov.ab.ca/french/adt_scol/ressources.asp
- Assouline, S. (1997). Assessment of gifted children. In Colangelo, N. & Davis, G.A. Handbook of gifted Education. Needaham Heights : Allyn and Bacon, pp. 102-108.
- Assouline, S. & al. (1998). Iowa acceleration scale : A guide for whole-grade acceleration K-8. USA, Scottsdale : Gifted Psychology Press.
- Bressoux, P. & Pansu, P. (2003). Quand les enseignants jugent leurs élèves. Paris : PUF.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2001). Aménager le temps autrement : une responsabilité de l'école secondaire. Québec : Ministère de l'éducation.
- Cros, F. (2001b). L'innovation scolaire. Condé-sur Noireau : Institut National de Recherche Pédagogique.
- Daniels, S. (1997). Creativity in the classroom : characteristics. Climate and curriculum. In Colangelo, N. & Davis, G.A. Handbook of gifted education. Needaham Heights : Allyn and Bacon, pp. 292-307.
- Delaubier, J.P. (2002). La scolarisation des élèves intellectuellement précoces. Paris : Ministère de l'éducation nationale.
- Deslile, J.R. (1997). Gifted adolescents : Five steps toward understanding and acceptance. In Colangelo, N. & Davis, G.A. Handbook of gifted education. Needaham Heights : Allyn and Bacon, pp. 475-482.
- Gardner, H. (1996). Les intelligences multiples. Pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence. Paris : Retz-Psychologie.
- Herber-Suffrin, C. (sous la direction de). (2001). Partageons les savoirs. Construire le lien. Réseaux d'échanges réciproques de savoirs. Lyon : Chronique Sociale.
- Herber-Suffrin, C. & Herber-Suffrin, M. (1992). Echanger les savoirs. Paris : Desclée de Brouwer.
- Lautrey, J. (2003). Les modes de scolarisation des enfants à haut potentiel. In L'état de la recherche sur les enfants dits « surdoués ». Document rédigé sous la responsabilité de Jacques Lautrey par les membres de l'équipe « Cognition et différenciation ». Université Paris 5. Paris
- Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation. (1996). Rapport de la Commission des Rythmes scolaires. Bruxelles : Ministère de l'Education, de la Recherche et de la Formation.
- Ministère de l'Education Nationale – Desco – Bureau de la valorisation des innovations pédagogiques. (2001). Précocité intellectuelle et tutorat. s.l.
- Ministère de la Communauté française de Belgique. (1997a). Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre. Bruxelles : Ministère de la Communauté française de Belgique. Trouvé en ligne le 27 juin 2002 sur <http://www.cdadoc.cfwb.be/gallilex.htm>
- Ministère de la Communauté française de Belgique. (1997b). Mon école comme je la veux ! Ses missions. Mes devoirs. Bruxelles : Communauté française de Belgique.
- Ministère de la Communauté française de Belgique. (2001b). Les enfants et les adolescents à haut potentiel. Rapport final de la recherche-action inter universitaire (FUNDP, U.C.L., U.L.B., ULg, U.M.H.), 31 août 2001. Bruxelles : Ministère de la Communauté française de Belgique.

Pourtois, J.P., Barras, C. & Nisolle, N. (1999). Les critères de réussite d'un projet d'intégration social. Outil méthodologique destiné aux praticiens de l'action sociale et aux mandataires politiques. Mons : Université de Mons-Hainaut

Prot, B. (1997). Profession motivatrice : Réveiller le désir d'apprendre au collège et au lycée. Paris : Editions Noésis.

St-Jarre, C. (2001). L'organisation du temps en éducation : les cadres de références. In St-Jarre, C. & Dupuy-Walker, L. Le temps en éducation : Regards multiples. Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université de Québec.

Viau, R. (1999). La motivation en milieu scolaire. Paris : De Boeck.

Zakhartchouk, J.M. (1999). L'enseignant, un passeur culturel. Paris : ESF

